

Aikuisten maahanmuuttajien urapolkuja Suomessa

Kontekstina ammattikorkeakouluun valmentava koulutus

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteellinen tiedekunta
Yleinen ja aikuiskasvatustiede
Pro gradu -tutkielma

Huhtikuu 2018
Emilia Heikkilä

Ohjaaja: Janne Varjo



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta		Laitos - Institution - Department Kasvatustieteiden osasto	
Tekijä - Författare - Author Emilia Heikkilä			
Työn nimi - Arbetets titel Aikuisten maahanmuuttajien urapolkuja Suomessa. Kontekstina ammattikorkeakouluun valmentava koulutus			
Title Adult immigrants’ career paths in Finland in the context of preparatory courses for university of applied sciences			
Oppiaine – Läroämne - Subject Yleinen ja aikuiskasvatustiede			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Janne Varjo		Aika - Datum - Month and year Huhtikuu 2018	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 102 + 2 liitettä
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Tämä on narratiivinen tutkimus aikuisten maahanmuuttajien urapoluista Suomessa maahanmuuttajille suunnatun ammattikorkeakouluun valmentavan koulutuksen kontekstissa. Tutkimusten perusteella maahanmuuttajien polut työelämään ovat usein mutkikkaita ja sisältävät päällekkäisyyksiä. Erilaisia valmentavia koulutuksia on muodostunut tukemaan siirtymiä eteenpäin koulutuspolulla. Tämän tutkimuksen tavoitteena on kuvailla ammattikorkeakouluun valmentavan koulutuksen opiskelijoiden urapolkuihin vaikuttavia tekijöitä, ja urapolkuja keskeisimmin määrittäviä tekijöitä. Erityisenä teoreettisena näkökulmana on opiskelijoiden toimijuuden tarkastelu.</p> <p>Tutkimuksessa haastateltiin 10 valmentavassa koulutuksessa haastatteluhetkellä opiskellutta opiskelijaa. Koulutus painottui sosiaali- ja terveysalaan. Aineisto kerättiin ja analysoitiin narratiivisten menetelmien keinoin. Haastattelu oli puolistrukturoitu teemahaastattelu sisältäen kysymyksiä opiskelijoiden taustasta, opiskelukokemuksista valmentavassa koulutuksessa sekä tulevaisuuden näkymistä. Lähestymistapa sisältää aineksia elämäkulullisesta narratiivisesta suuntauksesta.</p> <p>Tulokset ilmentävät yksilö-, yhteisö- ja yhteiskuntatason tekijöitä, jotka vaikuttavat opiskelijoiden urapolkuun edistävästi tai rajoittavasti. Eri tekijät yksilön asenteista ja toimintatavoista erilaisiin koulutuksien järjestäjien ratkaisuihin vaikuttivat opiskelijoiden kertomuksissa urapolun edistymiseen. Esimerkiksi motivaatio ja suomen kielen taito, valmentava koulutus, sekä hyvät koulutusmahdollisuudet Suomessa näyttäytyivät edistävinä tekijöinä kertomuksissa. Rajoittavina tekijöinä puolestaan ilmenivät esimerkiksi opintojen näkökulmasta haastava elämäntilanne, korkean tason suomen kielen opetuksen puute ja byrokraattiset esteet koulutusjärjestelmässä. Urapolkuun vaikuttavat tekijät asettuvat perspektiiviin tyypitarinoissa, jotka kuvaavat valmentavan koulutuksen opiskelijoiden tyypillisimpiä urapolkuja. Korkeakoulutaustaisille valmentava koulutus näyttäytyi toissijaisena vaihtoehtona urapolulla ja sopeutumisena nykyiseen tilanteeseen. Perheelliset ilmaisivat kokevansa opiskelun motivoivana, mutta raskaana kiireisessä elämänvaiheessa. Nuoret aikuiset lähimpänä tyypillistä opiskelijan elämänvaihetta näyttäytyivät hyvin sitoutuneina uravalintaansa, ja he näyttivät kokevan vähiten ristiriitaa omaan opiskeluun liittyen.</p>			
Avainsanat – Nyckelord urapolku, valmentava koulutus, maahanmuutto, elämänkulku, narratiivisuus, toimijuus			
Keywords career path, preparatory course, immigration, life-course, narrativity, agency			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet) ethesis.helsinki.fi			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Faculty of Educational Sciences		Laitos - Institution - Department Department of Education	
Tekijä - Författare - Author Emilia Heikkilä			
Työn nimi - Arbetets titel Aikuisten maahanmuuttajien urapolkuja Suomessa. Kontekstina ammattikorkeakouluun valmentava koulutus			
Title Adult immigrants' career paths in Finland in the context of preparatory courses for university of applied sciences			
Oppiaine - Läroämne - Subject General and Adult Education			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Janne Varjo		Aika - Datum - Month and year April 2018	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 102 + 2 appendices
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>This is a narrative research about the career paths of adult immigrants in Finland. The study is conducted in the context of a course that prepares immigrants to study in higher education in Finnish. Based on earlier research immigrants' paths to work life are often complex and include overlapping studies. Different kinds of transitional courses and trainings have emerged to support educational transitions. There is little research of preparatory courses that focuses on the narratives of students taking part on a preparatory course. This research aims to describe career paths of the students studying in a preparatory course, and the most defining factors of the career paths progress. This phenomenon is specifically examined from a theoretic point of view based on agency of the students.</p> <p>10 interviews were conducted with different students studying in a preparatory course. The course focused on the field of social and health services. The data was collected and analysed through the means of narrative methods. The interviews were semi-structured theme interviews that included questions about the students' backgrounds, study experiences in the preparatory course and their visions for the future. The approach contains features of the life-course research branch in the narrative methodology.</p> <p>The results of the study illustrate the different factors on individual-, community- and society levels that affected the students' career paths either progressively or restrictively. Different factors from individual attitudes and ways of action to policies of educational organizations affected the progression of career paths in the students' stories. For example, motivation and Finnish language skills, the preparatory course and good studying opportunities in Finland appeared to be progressive factors for career paths. On the other hand, as restricting factors were described for example challenging life situation for studying, lack of high skill level Finnish teaching and bureaucratic obstacles in the education system. The different factors are put into perspective in type stories that describe the most typical career paths of the students in the preparatory course. For the highly educated the preparatory course seemed to be a secondary choice in their career paths and an adjustment to the current situation. The one's with children described studying as motivating but challenging in their busy phase of life. The young adults who were the closest to the typical studying phase of life appeared to be very committed to their career choice and seemed to experience the least contradiction related to studying.</p>			
Avainsanat - Nyckelord urapolku, valmentava koulutus, maahanmuutto, elämäntilanne, narratiivisuus, toimijuus			
Keywords career path, preparatory course, immigration, life-course, narrativity, agency			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited University of Helsinki Library –Helda / E-thesis (theses) ethesis.helsinki.fi			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

Sisällys

1	JOHDANTO	1
2	MAAHANMUUTTO JA SUOMALAINEN YHTEISKUNTA	3
2.1	Maahanmuutto ja sen tutkimus Suomessa	3
2.2	Koulutusjärjestelmä aikuisen maahanmuuttajan näkökulmasta.....	7
2.2.1	Aikuisten maahanmuuttajien koulutuspolut	7
2.2.2	Maahanmuuttajan koulutuspolun haasteita ja ratkaisuja.....	10
2.3	Ammattikorkeakouluun valmentava koulutus.....	13
2.3.1	Valmentava koulutus pätkinänkuoressa.....	14
2.3.2	Valmentavan koulutuksen haasteita ja ratkaisuehdotuksia	17
3	URAPOLKU ELÄMÄNKULUSSA.....	20
3.1	Siirtymät.....	23
3.2	Koulutusvalinnat	27
4	TOIMIJUUS TEOREETTISENA VIITEKEHYKSENÄ	31
4.1	Toimijuus elämäntulussa.....	33
4.2	Ammatillinen toimijuus	35
5	TUTKIMUSKYSYMYKSET	38
6	NARRATIIVINEN TUTKIMUSOTE.....	39
6.1	Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä.....	43
6.2	Narratiivinen analyysi.....	46
6.3	Haastateltavien kuvaus.....	50
7	TULOKSET	51
7.1	Urapolkua edistävät ja rajoittavat tekijät	51
7.1.1	Yksilötason urapolkua edistävät tekijät	52
7.1.2	Yksilötason urapolkua rajoittavat tekijät	57
7.1.3	Yhteisötason urapolkua edistävät tekijät.....	60
7.1.4	Yhteisötason urapolkua rajoittavat tekijät.....	62
7.1.5	Yhteiskuntatason urapolkua edistävät tekijät	65
7.1.6	Yhteiskuntatason urapolkua rajoittavat tekijät	66
7.2	Urapolkutyypit	69

7.2.1 Äidit, joille koulutus näyttäytyy hyvänä mahdollisuutena tavoitella parempaa elämää itselle ja perheelle	69
7.2.2 Korkeakoulutetut, joille valmentava koulutus ja nykyiset suunnitelmat ovat urapolun kannalta toissijaisia vaihtoehtoja ...	72
7.2.3 Urapolun alkuvaiheessa olevat motivoituneet nuoret aikuiset, joille korkeakoulutus on luonnollinen osa elämänvaihetta	75
8 YHTEENVETO.....	76
9 ARVIOINTI	80
9.1 Luotettavuus	80
9.2 Etiikka	84
10 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET	87
11 LÄHTEET	92
LIITE 1	103
LIITE 2	106

1 Johdanto

Miltä suomalainen mahdollisuuksien tasa-arvoon perustuva koulutusjärjestelmä näyttää aikuisen maahanmuuttajan silmin? Tähän kysymykseen perustuen tarkastelen tutkielmasani aikuisten maahanmuuttajien urapolkuja ja siihen vaikuttavia tekijöitä sosiaali- ja terveysalaan painottuvan ammattikorkeakouluun valmentavan koulutuksen kontekstissa. Lisääntyneen maahanmuuton myötä uusia koulutusmuotoja tälle kohderyhmälle on alkanut syntyä, ja ammattikorkeakoulut ovat vastanneet osaltaan tähän tarpeeseen järjestämällä korkeakouluvalmiuksien ja suomen kielen kehittämiseen tähtäävää valmentavaa koulutusta (Lepola 2017). Tämä tutkielma pyrkii tuomaan näkökulmia koulutussosiologiseen keskusteluun maahanmuutosta ja korkeakoulutuksesta tarkastelemalla, keitä valmentavissa koulutuksissa opiskelee, millaisia tarinoita heillä on kerrottavana ura- ja koulutuspoluiltaan, sekä millaisia tavoitteita heillä on tulevaisuudessa.

Suomalaisen koulutusjärjestelmän peruseriaatteisiin kuuluu tarjota tasa-arvoiset mahdollisuudet kaikille taustasta riippumatta, mikä näkyy muun muassa hallituksen koulutuksellisen tasa-arvotoimenpideohjelman sisällöissä (Kuusela ym. 2008, 7-8). Maahanmuuttajat ovat kuitenkin selkeästi aliedustettuina korkeakoulutasolla verrattuna kantasuomalaisiin (esim. Ranto 2008), mutta tästä tasa-arvoon liittyvästä kysymyksestä on hyvin vähän tutkimusta Suomessa. Sen sijaan maahanmuuttajataustaisten ja vieraskielisten nuorten koulumenestystä sekä osallisuutta koulutukseen etenkin siirtymässä toiselle asteelle on tutkittu (esim. Alitolppa-Niitamo 2004; Kuusela 2008; Pirinen 2015; Kalalahti ym. 2017). Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen tutkimuksen mukaan maahanmuuttajataustaiset nuoret tarvitsevat tukea etenkin koulutuksen nivelvaiheissa, ja varsinkin siirtymässä peruskoulusta toiselle asteelle (Pirinen 2015). Esiin nostetaan huoli myös maahanmuuttajataustaisten nuorten melko pienestä osuudesta lukiokoulutuksessa (Kuusela ym. 2008, 26), mikä näkyy myös osallisuudessa korkeakoulutukseen. Miten aikuiset maahanmuuttajat kokevat omat mahdollisuutensa osallistua suomalaiseen korkeakoulutukseen?

Kaiken kaikkiaan erilaisten selvitysten ja tutkimusten mukaan maahanmuuttajataustaisen väestön koulutuspolku suomalaisessa koulutusjärjestelmässä näyttäytyy usein melko

problemaattisena. Yhtenä ratkaisuna haasteisiin on nähty siirtymiä tukevat valmistavat sekä valmentavat koulutukset eri koulutusasteiden nivel- ja siirtymävaiheissa (Teräs 2012, 504), joita myös ammattikorkeakouluun valmentavan koulutuksen voi nähdä edustavan. Valmentavien koulutusten hyödyllisyys on poikinut tarvetta kehittää valmentavia koulutuksia valtakunnallisella tasolla, mikä kertoo ilmiön merkittävydestä. Tänä vuonna käynnistetty kehittämishanke Valmentavasta valmiiksi pyrkii yhtenäistämään ja kehittämään korkeakouluun valmentavia koulutuksia lisätäkseen maahanmuuttajien korkeakouluopiskeluvalmiuksia Suomessa (Metropolia 2018).

Julkisessa keskustelussa maahanmuuttajien osallisuutta suomalaiseen yhteiskuntaan tarkastellaan usein tilastollisen tutkimuksen valossa. Tässä tutkimuksessa keskiössä ovat tämän viiteryhmän omakohtaiset kertomukset. Koulutusta voidaan pitää yhtenä keskeisimpänä integraation keinona (Alitolppa-Niitamo 2004, 81), mikä on yksi peruste tarkastella maahanmuuttajataustaisten kokemuksia juuri koulutuksen saralla. Tarkoitus on tehdä näkyväksi erilaisia ammattikorkeakoulutukseen valmentavan koulutuksen kontekstiin liittyviä erityispiirteitä koulutuksen osallistujien kokemusten ja kertomusten kautta. Valmentavan koulutuksen kontekstilla tarkoitetaan tässä tutkielmassa koulutuksessa opiskelun lisäksi elämäkulussa tapahtuvaa koulutuksellista siirtymävaihetta, jolloin tulevaisuudessa siintää tietty tavoite, jonka saavuttamisesta ei ole varmuutta.

Tutkimuksellinen lähestymistapa on narratiivinen ja osin elämäkulullinen. Erityisen tarkastelun kohteena on tämän kohderyhmän toimijuus tällaisessa urapolku- ja elämänvaiheessa. Mitkä asiat näyttäytyvät merkittävimmin urapolun etenemisen kannalta opiskelijoiden kertomuksissa, ja miten toimijuus suhteutuu tähän kokonaisuuteen? Biestan ja Tedderin (2007, 132) mukaan ihmisten tarinat elämästään voivat olla tärkeässä roolissa toimijuuden ja oppimisen ymmärtämisessä. Tarkastelun taso lähtee osallistujien kokemuksista, mutta tavoitteena on luoda käsitystä laajemminkin koulutusjärjestelmän tasolla tämän kaltaisesta koulutusvaiheesta. Hyödynnän analyysissä monitahoista tarkastelutapaa mikro-, meso- ja makrotasoilla. Lisäksi pyrin tarkastelemaan urapolkua ja siinä esiintyvää toimijuutta laajemmassa ajallisessa perspektiivissä. Rakennan tyyppitarinoiden keinoin haastateltavien urapolkukertomuksista laajempia kokonaisuuksia, joissa tulevat nykyhetken lisäksi näkyviin menneisyys ja tulevaisuus.

Keskeisimpiä käsitteitä tässä tutkimuksessa ovat urapolku, siirtymä, koulutusvalinta ja toimijuus. Maahanmuutto puolestaan on teema, jonka kontekstissa näitä ilmiöitä tarkastellaan. Elämänkulututkimukselle ominaisesti tarkastelussa on laaja ajallinen konteksti, jonka tiettyä osaa, opiskelijoiden siirtymää valmentavan koulutuksen kontekstissa, tarkastelen erityisesti. Koulutuspulun eri vaiheet vaikuttavat toisiinsa (Nori 2011), joten ne on otettava huomioon, vaikka tarkastelun keskiössä ovat valmentavassa koulutuksessa opiskeluun kiinnittyvät vaiheet. Näen, että kaikki mukana olevat käsitteet ja teemat tukevat toisiaan tavoitellessani monitahoista kuvaa maahanmuuttajataustaisille suunnatun koulutuksen osallistujien toimijuudesta, valinnoista ja kokemuksista urapolkuun liittyvän siirtymävaiheen kontekstissa. Aloitan tutkielmani taustoittavan osion maahanmuutosta Suomessa, sekä suomalaisesta koulutusjärjestelmästä. Tämän jälkeen siirryn käsittelemään urapolun, siirtymän, koulutusvalinnan ja toimijuuden käsitteitä. Sitten kuvailen metodologisia ratkaisujani ja aineiston keruuta. Analyysin kuvauksen jälkeen esittelen tulokset. Lopuksi pohdin tulosten luotettavuutta ja merkitystä, sekä esitän jatkotutkimusideoita.

2 Maahanmuutto ja suomalainen yhteiskunta

Tässä kappaleessa teen näkyväksi suomalaista yhteiskunnallista ja historiallista kontekstia maahanmuuton näkökulmasta avaamalla maahanmuuton sekä maahanmuuton tutkimuksen historiaa ja nykytilannetta Suomessa. Tämän lisäksi kuvailen käytäntöjä ja instituutioita, joiden kautta maahanmuuttoa on tähän asti Suomessa organisoitu. Tähän lukeutuvat esimerkiksi kielikoulutukset ja muut kototutumista, kouluttautumista sekä työllistymistä tukevat koulutukset. Näihin lukeutuu myös maahanmuuttajille suunnattu ammatikorkeakouluun valmentava koulutus, jota esittelen kappaleen lopussa. Kappaleen tavoitteena ilmentää, millaisessa yhteiskunnallisessa kontekstissa sekä tutkittavat että tutkija elävät tutkimuksen teon hetkellä, ja miten tutkijana olen orientoitunut maahanmuuton ilmiöön.

2.1 Maahanmuutto ja sen tutkimus Suomessa

Maahanmuutto on sekä Suomessa että maailmalla lisääntynyt ja monimuotoistunut. Muutto vaikuttaa tietysti muuttajan itsensä elämään, myös heidän läheisiinsä, ja

ympäröivän yhteisön lisäksi vaikutukset näkyvät myös yhteiskunnassa. Suomi on aikoinaan ollut pääosin maastamuuttomaa, mutta muutto Suomeen on lisääntynyt. Syitä Suomeen saapumiselle on ollut useita, esimerkiksi työ, opiskelu, perheen yhdistäminen ja vaino. (Martikainen, Saukkonen, & Säävälä 2013, 13–14.) Maahanmuutto Suomeen on kautta linjan ollut melko vähäistä ennen 1990-lukua, joten myös maahanmuuton tutkimus on ollut varsin niukkaa Suomessa 90-lukuun saakka. Tästä 2010-luvulle asti maahanmuutto Suomeen on kuitenkin kasvanut nopeasti. (Martikainen, Saari & Korkiasaari 2013, 33.) Sitten maailmalla lisääntyneiden kriisitilanteiden vaikutukset ovat näkyneet myös Suomessa turvapaikanhakijoiden määrän nopeana kasvuna. Uusi tilanne on luonut tarvetta lisätä ja muokata suomen kielen koulutusta ja muita koulutuskäytäntöjä sekä sosiaalisia palveluja. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016.) Yksi tärkeä avaus korkeakoulukentällä on Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama Supporting Immigrants in Higher Education in Finland (SIMHE) -hanke, joka tähtää maahanmuuttajien koulutus- ja urapolkujen tukemiseen etenkin osaamisen tunnistamista ja tunnustamista kehittämällä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017a). Myös jo aiemmin esitelty korkeakouluun valmentavia koulutuksia valtakunnallisesti kehittävä Valmentavasta valmiiksi -hanke kuvastaa erilaisia maahanmuuttoon liittyvät kehittämishankkeita ja tutkimusta, jotka ovat kasvussa Suomessa lisääntyneen maahanmuuton myötä (ks. Metropolia 2018).

Maahanmuuttajalla usein tarkoitetaan kansainvälisissä tilastoissa yli vuoden kotimaan ulkopuolella asuneita, joka vastaa monissa suomalaisissa tilastoissa käytettyä määritelmää (Martikainen, Saari & Korkiasaari. 2013, 26). Maahanmuuttoa tutkineet Martikainen ja Haikkola (2010, 10) määrittelevät maahanmuuttajan suomalaisesta kontekstista käsin ulkomailla syntyneeksi, Suomeen toistaiseksi tai pysyvästi muuttaneeksi henkilöksi. Maahanmuuttajataustaisella he puolestaan tarkoittavat henkilöä, ”joka on joko itse muuttanut tai hänen vanhempansa ovat muuttaneet uuteen maahan” (mt.). Maahan muuttaneen henkilön lapsi voidaan siis nähdä maahanmuuttajataustaisena, vaikka hän olisi syntynyt Suomessa. Näen maahanmuuttaja -termin sävyltään vahvempana ja määrittävämpänä kuin maahanmuuttajataustainen -termin, jolla viitataan ihmisen taustalla olevaan tekijään, eikä määritetä ihmistä ikään kuin kokonaisuutena maahanmuuttajana. Koen, että termi maahanmuuttaja voimakkuudestaan huolimatta kuvastaa tutkielman haastateltavia, mutta käytän molempia tapoja puhua tällaisen elämäntilanteen läpi käyneistä ihmisistä tässä tutkimuksessa. Tähän oikeuttaa tutkielman kohderyhmän osallistuminen ”maahanmuuttajille suunnattuun valmentavaan koulukuseen” (ks. Lepola 2017). Vieraskielisyys

kuvastaisi myös haastateltavia, mutta käsitteenä se on kapeampi, kuin maahanmuuttaja, joka sisällyttää ajatuksen maasta toiseen muuttamisesta ja siihen liittyvän prosessin läpikäymisestä.

Tämän tutkimuksen kohderyhmä voitaisiin nähdä myös kansainvälisinä opiskelijoina, mutta usein termillä viitataan opiskelijoihin, jotka ovat hankkineet koulutuksensa toisessa maassa tai jotka asuvat maassa tilapäisesti opiskelun vuoksi. (Saarinen, Vaarala, Haapakangas & Kyckling 2016, 22.) Välimaa ym. (2013, 16) puolestaan nimeävät kansainväliseksi opiskelijoiksi väljästi kaikki, jotka ovat asuneet tai eläneet useissa kulttuureissa tai yhteiskunnissa. Ulkomaalaisella opiskelijalla taas viitataan opiskelijaan, joka on ulkomaan kansalainen. Tällaiset terminologiat ovat problemaattisia muun muassa nykyisen monimuotoisen liikkuvuuden ja edestakaisen maahan- ja maastamuuton vuoksi. Hakiesseen korkeakouluihin myös sellaiset nuoret, jotka ovat opiskelleet suomea tai ruotsia toisena kielenä peruskoulussa ja lukiossa, ja joiden kielitaito voi olla jotakin esimerkiksi B1 ja C2 väliltä, tuovat uuden näkökulman kieleen ja kansainvälisyyteen. Näitä määritelmiä on syytä haastaa ja on tärkeää pohtia, onko jako niin sanottuihin kotimaisiin ja kansainvälisiin opiskelijoihin ylipäänsä mielekäs. Etenkin korkeakoulut ovat uusien haasteiden edessä näiden määritelmien tarkentamisessa ja opetuksen mukauttamisessa niiden avulla. (Saarinen ym. 2016, 22–23.)

Maahanmuuttajaväestön tutkimuksessa tilastollisia tarkasteluja on tehty kansalaisuuden, kielen ja syntymävaltion perusteella. Myös maahanmuuttajien koulutustaustoja on tarkasteltu. Vuonna 2010 valtaosa Suomen maahanmuuttajista on kotoisin lähialueilta: 65 % Euroopasta, 20 % Aasiasta, 9,1 % Afrikasta (lopun muualta). Suurimpia kieliryhmiä puolestaan olivat venäjän ja viron kieliset, somalin kieliset, englannin kieliset ja arabian kieliset. (Martikainen ym. 2013, 38.) Tällaista tilastollista tietoa tarkasteltaessa on muistettava, että ainoa muuttumaton asia yksilön elämässä on synnyinmaa - kieli ja kansalaisuus voivat vaihtua (Martikainen ym. 2013, 41). Tilastokeskuksen, Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitoksen sekä Työterveyslaitoksen selvityksen mukaan koulutustaso ulkomaalaistaustaisen (25–54-vuotiaiden) väestön keskuudessa on polarisoituneempaa, kuin suomalaistaustaisten (Sutela & Larja 2015). Korkeakoulututkinto ulkomaalaistaustaisesta väestöstä on noin kahdella viidestä, mikä vastaa suurin piirtein suomalaistaustaisen väestön korkeakoulututkintojen määrää. Polarisaatio näkyy, kun tarkastellaan alemmaa koulutustasoa: joka kuudennelta ulkomaalaistaustaiselta puuttuu perusasteen jälkeinen tutkinto, mikä on

suomalaistaustaisiin verrattuna suuri määrä. Myös toisen asteen koulutusta ulkomaalais-taustaisilla on vähemmän kuin suomalaistaustaisilla. Sama selvitys osoittaa myös, että ulkomaalaistaustaisten naisten Suomessa suorittamista tutkinnoista lähes puolet, 45 %, sijoittuu sosiaali- ja terveyssektorille sekä palvelualoille, kun taas miesten vastaavista tutkinnoista yli 40 prosenttia on tekniikan alan tutkintoja. (Sutela & Larja 2015.)

Martikainen ym. (2013, 43) huomauttavat, että edellä esitetyt ihmisten taustoihin liittyvät eronteot voivat auttaa laajoissa tilastollisissa tarkasteluissa näkemään erilaisia yhteyksiä, mutta niillä ei välttämättä ole merkitystä yksilöiden elämässä ja kokemuksissa. Käytännössä edellä mainitut jaottelut ovat usein varsin kankeita kuvaamaan yksilöiden ja perheiden järjestelyjä. Muuttoa tapahtuu edes takaisin ja useisiin maihin, eivätkä kotimaa, kansalaisuus ja äidinkieli useinkaan riitä kuvaamaan ihmisten moninaisia taustoja. (Martikainen ym. 2013, 43.) Tästä syystä erilaisia taustatekijöitä ei alleviivata tässä tutkimuksessa. Sen sijaan ne auttavat tutkittavan ilmiön taustoittamisessa. Tilastollisissa tutkimuksissa havaitut yhteydet ja niihin liittyvät ilmiöt voivat myös helpottaa tutkittavien kokemusten tulkitsemista. Tärkeää on myös muistaa kontekstuaalisuuden merkitys maahanmuuttoa tutkiessa. Tutkittavat näyttäytyvät maahanmuuttajina tässä suomalaisessa ja suomenkielisessä valmentavan koulutuksen kontekstissa tänä tietynä aikana. Riskinä maahanmuuttajataustaisten tutkimuksessa on, että taustan merkitys ylikorostuu esimerkiksi siten, että jotakin asiaa selitetään maahanmuuttajataustan kautta, vaikka sillä ei olisi mitään tekemistä asian kanssa. Tällainen etnistäminen, joka peittää ihmisten yksilölliset erot, johtaa helposti virheellisiin tulkintoihin ja vahvistaa stereotypioita (ks. Alitolppa-Niitamo 2004). Tällaista ajattelutapaa pyritään tässä tutkielmassa välttämään.

Kun puhutaan maahanmuuttajien kotoutumisesta ja integraatiosta, on keskeistä huomioida tämän prosessin kaksisuuntaisuus, joka ei edellytä yhteiskuntaan sopeutumista vain integroitavalta henkilöltä, vaan myös ympäröivän yhteiskunnan sopeutumista tähän muutokseen (Martikainen & Haikkola 2010, 10). Erilaisten kulttuurien kohdatessa voidaan puhua akkulturaatiosta, jolla tarkoitetaan tilannetta ja prosessia, jossa toisen kulttuurin kanssa tekemisissä oleminen saa aikaan muutoksia yksilön tai ryhmän arvoissa, asenteissa ja toiminnassa (Liebkind 2000, 13–14). Usein tämän kaltainen tarkastelu kohdistuu vähemmistöryhmiin suhteessa enemmistöön. Silloin tutkitaan sitä, miten paljon enemmistökulttuurin piirteitä vähemmistöryhmä on omaksunut, ja puolestaan miten paljon oman kulttuurinsa piirteitä vähemmistöryhmä on säilyttänyt. Jos akkulturaatio nähdään

vain yksisuuntaisena prosessina, jossa vähemmistökulttuurin edustaja omaksuu enemmän tai vähemmän enemmistön piirteitä omiaan häivyttäen, tarkoitetaan assimilaatiota eli sulautumista valtakulttuuriin. (mt.) Näen integraation Kärkkäisen (2011) tavoin maahanmuuttajan toimijuuden ja siihen liittyvien mahdollisuuksien kasvuna, joka edellyttää kaksisuuntaista yksilön ja ympäröivän yhteiskunnan välistä prosessia. Osallisuuden ja kuulumisen tunne esimerkiksi työnteon, opiskelun tai yhteiskunnalliseen päätöksentekoon osallistumisen kautta edustavat tässä tutkimuksessa integraation ja kotoutumisen henkilökohtaisia merkityksiä (mt.).

2.2 Koulutusjärjestelmä aikuisen maahanmuuttajan näkökulmasta

Tässä luvussa tarkastellaan aikuisille maahanmuuttajille tarjottuja kouluttautumisvaihtoehtoja, koulutuksien ja palvelujen tarjoajia sekä tämän koulutuskentän yleisiä käytäntöjä. Opetus- ja kulttuuriministeriö asetti vuonna 2015 ohjausryhmän, jonka tavoitteena on ollut identifoida maahanmuuttajien koulutuspoluilla esiintyviä haasteita, sekä kehittää tarvittavat toimenpide-esitykset näiden haasteiden ratkomiseksi (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017b). Selvitysten mukaan maahanmuuttajien reitit työhön ja opiskelupaikkoihin ovat usein tehottomia ja sisältävät jopa päällekkäisiä opintoja (esim. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016, 24). Pyrin siis tässä luvussa tuomaan esiin suomalaisen koulutusjärjestelmän keskeisimpiä piirteitä haasteineen ja ratkaisuineen aikuisen maahanmuuttajan näkökulmasta. Lisäksi erityisen tarkastelun kohteena ovat ammattikorkeakouluun valmentavat koulutukset.

2.2.1 Aikuisten maahanmuuttajien koulutuspolut

Suomen laki velvoittaa tarjoamaan kaikille ihmisille tasa-arvoiset mahdollisuudet esimerkiksi kouluttautumiseen suomalaisessa yhteiskunnassa. Perustuslain 6 §:n mukaan ketään ei saa asettaa eri asemaan sukupuolen, iän, alkuperän, kielen, uskonnon, vakaumuksen mielipiteen, terveydentilan, vammaisuuden tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella ilman hyväksyttävää perustetta. Maahanmuuttajien kotoutumista edistävän lain mukaan valmius toimia tasavertaisena jäsenenä suomalaisessa yhteiskunnassa on maahanmuuttajien koulutuksen tavoitteena. Laissa on määritelty päämäärät ja käytännöt näiden valmiuksien mahdollistamiseksi. Tavoitteena on turvata aikuisten maahanmuuttajien ennalta

hankitun ammattitaidon säilyttäminen sekä työhön vaadittava koulutus. Tämä tarkoittaa esimerkiksi ulkomailla suoritettujen tutkintojen, opintojen ja työkokemuksen hyödyntämisen mahdollisuutta kouluttautuessa Suomessa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016, 11-12).

Tarkoitus on, että pääasiassa maahanmuuttajien opetus tapahtuu olemassa olevan opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnoiman koulutusjärjestelmän sisällä. Tukena tavallisessa perusopetuksessa ja toisen asteen koulutuksessa tarjotaan suomi/ruotsi toisena kielenä -opetusta ja äidinkielen opetusta, sekä muiden uskontojen opetusta ja muuta tarvittavaa tutkiopetusta. Olemassa olevan koulutusjärjestelmän ulkopuolisia vain maahanmuuttajille suunnattuja vakiintuneimpia ja yleisimpiä koulutuksia ovat perusopetukseen valmistava opetus, LUVA eli lukiokoulutukseen valmistava opetus sekä ammattikorkeakouluihin valmentava opetus. VALMA:ssa eli ammatilliseen peruskoulutukseen valmentavassa koulutuksessa ei ole erillistä koulutusta maahanmuuttajia varten, vaan se on tarkoitettu myös muista syistä valmentavaa koulutusta tarvitseville. Työ- ja elinkeinoministeriö puolestaan järjestävät kotoutumiskoulutuksen ja tarvittaessa luku- ja kirjoitustaidon opetusta, jotka ovat suunnattuja aikuisille maahanmuuttajille. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016, 12.) Korkeakoulutukseen valmentavien koulutusten tarjonta on viime vuosina lisääntynyt ammattikorkeakoulujen tarjoamina. Yliopistot eivät ole vastaavaa koulutusta juurikaan tarjonneet. (Lepola 2017.)

Kaikilla aikuisilla maahanmuuttajilla, jotka ovat rekisteröityneet TE-toimistoon työnhakijoiksi, ja joilla on oikeus kotoutumissuunnitelmaan ja siihen liittyviin palveluihin, on oikeus kotoutumiskoulutukseen. Kotoutumiskoulutusta tarjotaan sekä työvoimapolitiittisena että omaehtoisena koulutuksena, ja siinä sovelletaan opetushallituksen antamia opetussuunnitelman perusteita vuodelta 2012 (ks Opetushallitus 2012). Vuodessa työvoimapolitiittiseen kotoutumiskoulutukseen on osallistunut noin 13 000 – 14 000 ihmistä ja omaehtoiseen koulutukseen noin 6 000 ihmistä. Omaehtoisella koulutuksella viitataan mahdollisuuteen suorittaa kotoutumiskoulutusta esimerkiksi aikuisten perusopetuksen, ammatillisen koulutuksen, vapaan sivistystyön tai korkeakoulun opintoina, jotka ovat opetushallinnon järjestämiä. Tämän lisäksi voi hyväksyttää tiettyjen muiden tahojen tuottamia koulutuksia, jotka edistävät suomen kielen taitoa, yhteiskunnallista tai työelämään liittyvää osaamista. Kotoutumiskoulutuksessa keskitytään suomen kielen oppimiseen sekä yhteiskuntatietojen ja -taitojen lisäämiseen, mutta työvoimakoulutuksena

toteutettavassa kotoutumiskoulutuksessa voi nykyisin olla myös ammatillinen painotus, jolloin työllistymiseen vaadittavat opinnot eli työharjoittelut ja esimerkiksi tuettu työnteke vievät suuremman osan opinnoista. Muutoksen taustalla on ollut pyrkimys mahdollistaa kotoutumiskoulutuksen räätälöinti yksilöllisemmin erilaisiin tarpeisiin sopivaksi. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016, 15-16.) Kotoutumiskoulutukseen osallistuville koulutus voi olla yksi ensimmäisistä merkityksellisistä askelista urapolulla Suomessa. Kotoutumiskoulutuksen henkilökunnalla on myös vaikutusta urapolkua ohjaavana tahona.

Kotoutumiskoulutuksen lisäksi suomen kielen opintoja ja muuta kouluttautumista voi toteuttaa vapaan sivistystyön oppilaitoksissa. Opetushallituksen myöntämät opintoseti-liavustukset ovat mahdollistaneet opiskelun yhä useammalle, ja vuonna 2015 erilaisissa vapaan sivistystyön oppilaitoksissa (kansalais- ja työväenopistot, kansanopistot, kesäyliopistot, opintokeskukset ja liikunnan koulutuskeskukset) opiskeli yhteensä noin 30 000 maahanmuuttajaopiskelijaa. Näyttötutkintona suoritettavien ammatillisten tutkintojen ja etenkin oppisopimuksella suoritettavien tutkintojen vieraskielisten suorittajien määrä on kasvanut. Suhteessa eniten kasvua on sosiaali- ja terveysalalla, jonne myös tässä tutkimuksessa haastatellut opiskelijat tähtäävät. Määrällisesti kasvua on kuitenkin eniten tekniikan ja liikenteen työkentällä. Korkeakouluissa Suomessa opiskeli vuonna 2014 noin 20 000 ulkomaalaista opiskelijaa tutkintoon johtavassa koulutuksessa, joiden lisäksi korkeakouluissa opiskelee vaihto-opiskelijoita noin 10 500. Englanninkielisiä tutkintoja on Suomessa tarjolla noin 500. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016.)

Tällä hetkellä vain puolet kansainvälisistä Suomessa tutkinnon suorittaneista opiskelijoista työllistyy Suomeen, mikä selittyy osittain suomen ja/tai ruotsin kielen taidon puutteella. Tutkintokoulutuksien lisäksi ulkomaalaisen taustan omaavia opiskelijoita opiskelee avoimessa korkeakoulutuksessa, työvoimakoulutuksessa, täydennyskoulutuksessa (esimerkiksi korkeakoulututuille lääkäreille suunnatut täydennyskoulutukset) ja maahanmuuttajille suunnatussa ammattikorkeakouluun valmentavassa koulutuksessa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016, 17-18; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017b, 13.) Jatkossa korkeakouluissa opiskelevien ulkomaisten opiskelijoiden määrän voidaan olettaa vähenävän ainakin tilapäisesti lukuvuosimaksujen takia. Vuonna 2016 voimaan astuneiden lakimuutoksien mukaan EU- ja ETA-maiden ulkopuolisilta yliopisto- ja ammattikorkeakouluopiskelijoilta peritään vähintään 1500 euron lukuvuosimaksu. (Laki yliopistolain muuttamisesta 1600/2015; Laki ammattikorkeakoululain muuttamisesta 1601/2015.)

Kotoutumiskoulutuksen tai muiden kielikoulutusten ohessa on mahdollista suorittaa suomen kielen yleinen kielitutkinto (YKI). Useissa koulutuksissa vaaditaan tietystä kielitaidon tasosta todistus, joka on mahdollista osoittaa niin sanotulla YKI-testillä. Tämän suoritettamalla saa yleisen kielitutkinnon. Mikäli haluaa suomen kansalaisuuden, kielitaito on todennettava juuri tällä todistuksella. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017b, 18.) Kielitaitoa luokitellaan usein tasoihin hyödyntämällä Euroopan neuvoston luomaa taitotasokuvausta, jonka tarkoitus on tukea kielen oppimista, opetusta ja arviointia. Tämän eurooppalaisen viitekehyksen mukaan tasot ovat seuraavat: ylin taso (C1 ja C2), keskitaso (B1 ja B2) ja perustaso (A1 ja A2). Suomalaiset Yleiset kielitutkinnot eli YKI-tutkinnot ovat verrannollisia eurooppalaisen viitekehyksen eli EVK:n tasoihin; esimerkiksi YKI1 taso vastaa A1 tasoa. (Saarinen ym. 2016, 11.)

2.2.2 Maahanmuuttajan koulutuspolun haasteita ja ratkaisuja

Kuten aiemmin todettiin, maahanmuuttajien tiet koulutukseen ja työhön ovat valitettavan usein pitkiä ja epätarkoituksenmukaisia. Opetus- ja kulttuuriministeriön (2016; 2017b) integraation kipupisteitä analysoivissa raporteissa tuodaan esiin monia haasteita. Sopivaan koulutukseen voi olla vaikea päästä, esimerkiksi koska kotoutumiskoulutukseen pääsyä voi joutua odottamaan. Tämänkin jälkeen viiveitä voi aiheutua, jos kielitaito ei ole kehittynyt tarpeeksi nopeasti tarpeeksi korkealle tasolle, jolloin ongelmana näyttäytyy liian korkean kielitaidon vaatimus. On riski, että opiskelija ikään kuin jumiutuu valmistaviin koulutuksiin, eikä pääse eteenpäin. Opintoihin ohjaaminen on osittain myös puutteellista ja vääristynyttä. Sen sijaan, että ohjattaisiin koulutukseen pyrkivän tarpeita ja osaamista vastaaviin koulutuksiin, alitetaan rima ohjaamalla niihin koulutuksiin, joita sattuu olemaan tarjolla. Raportin mukaan ohjaamisen taustalla vaikuttaa usein myös kulttuuriset ennakko-oletukset, joiden myötä koulutukseen pyrkivän omat toiveet saatetaan sivuuttaa. Koulutettujen maahanmuuttajien kohdalla suurin haaste on aiemman osaamisen ja tutkintojen tunnustaminen. Lainsäädäntö hyväksiluvun suhteen mahdollistaa paljon, mutta prosessit ovat hyvin hitaita ja ylipäänsä toimimattomia, eikä useinkaan maahanmuuttajilla itsellään ole paljoa tietoa hyväksi lukemisen käytännöistä. Kasvanut maahanmuutto on lisännyt hyväksilukuihin liittyvää työtä TE-toimistoissa, joiden haasteena on saada tietoa tutkinnoista niistä maista, joissa ne on suoritettu. Vaikka tietoa saataisiin, prosessi on työläs, ja aina ei löydy sopivaa täydennyskoulutusta, jotta tutkintoa voisi hyödyntää suomalaisessa yhteiskunnassa. Valitettavin korkeakoulutetulle maahanmuuttajalle

tarjottu vaihtoehto on vastaavan tai suomalaisen tutkinnon suorittaminen uudestaan, tai jopa alemman suomalaisen tutkinnon suorittaminen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016, 24-25.) Voinee olettaa, että osa valmentavan koulutuksen opiskelijoista on vastaavassa tilanteessa. Vaikka uuden tutkinnon suorittamiseen ohjattaisiin, korkeakoulutukseen pääsy on melko haastavaa; erillisvalinnan mahdollisuutta hyödynnetään harvoin (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017b, 19).

Jos koulutukseen pääsee sisälle, siellä pärjääminen ei ole välttämättä helppoa. Maahanmuuttajien valtaväestöä heikommat oppimistulokset peruskoulutasolla ovat olleet näkyvillä sekä Euroopan Komission koulutuksen monitorointiraportissa sekä PISA 2012 -tuloksissa. Syyksi on esitetty esimerkiksi vanhempien sosioekonominen tausta, mutta tätä ei ole perusteellisesti tutkittu, koska Tilastokeskuksella ei ole tarpeeksi kattavia tietoja ulkomaalaistaustaisten koulutuksesta tutkintorekisterissään. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017b, 18-19.) Korkeakouluissa pärjäämisen haasteena on tarpeeksi vaativien suomen ja ruotsin kielten kurssien tarjonnan vähäisyys (Saarinen ym. 2016). Noin puolet kansainvälisistä opiskelijoista osallistui suomen tai ruotsin kielen opetukseen vuonna 2015 (Saarinen ym. 2016). Alemmissa korkeakoulututkinnoissa eli ammattikorkeakoulututkinnoissa suomi tai ruotsi toisena kielenä -opinnot ovat pakollisia ulkomaisille opiskelijoille. Tavoitteena korkeakouluissa onkin tulevaisuudessa lisätä kotimaisten kielten ja kulttuurin opintoja vastaamaan paremmin maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden ja muiden kansainvälisten opiskelijoiden tarpeisiin. (mt.) On olemassa erilaisia malleja, joiden perusteella kieliopetusta voidaan tarjota ja opetusta integroida sopivaksi kansainvälisille opiskelijoille. Tällä hetkellä korkeakouluissa on käytössä niin sanottu korvaava malli (*replacement*), jossa suomen kielisten opintojen sijaan tarjotaan englannin kielisiä opintoja ja tutkintoja. Vapaasti käännettynä ”lisäävällä” (*additional*) mallilla olisi mahdollista integroida maahanmuuttajaopiskelijoita, koska siinä englanninkielinen opetus vähenee asteittain, ja suomenkielinen opetus lisääntyy. Kumulatiivisella mallilla (*cumulative*) pyritään puolestaan kansainvälistämään tässä tapauksessa suomen kielistä väestöä lisäämällä vähitellen englannin kielistä opetusta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017b, 14).

Saarisen ym. (2016, 10) mukaan kielitaito näyttäytyy yhtenä keskeisimmistä tekijöistä yhteiskuntaan ja työelämään integroitumisen kannalta useissa aiheita koskevissa julkaisuissa. Laine (2016, 61) osoitti Turkuun sijoittuvalla selvityksellään, että suomen/ruotsin kielen osaamisen puute on toiseksi merkittävin syy alueelta pois muuttamiseen (työn

löytämisen vaikeus oli ensimmäinen syy). Vaativampien kielikurssien tarve olisi kova, sillä B1 -kielitaidon tasoon tähtäävät kurssit eivät opiskelijoiden kokemuksen mukaan riitä työelämässä pärjäämiseen (Laine 2016). Syy siihen, että vaativampia kielikursseja ei ole tarjolla, lienee Opetushallituksen (2012) määrittämässä kotoutumiskoulutuksen tavoitteena olevassa kielitaidon tasossa, joka on B1.1. Tämä ei kuitenkaan useasti etenään korkeakoulutusta vaativissa töissä ole riittävä suomen kielen taso. Opiskelijat kokevat, että lyhyesti maassa asuville vaihto-opiskelijoille kieliopintojen ei pitäisi olla pakollisia, koska monesti heidän heikko motivaationsa vaikuttaa kurssin yleistasoon ja etenemisnopeuteen. (Laine 2016.) Kielitaidon merkitys ei kuitenkaan ole täysin yksiselitteistä, sillä esimerkiksi Shumilovan, Cain ja Pekkolan (2012, 50) tutkimuksen mukaan ammattikorkeakoulu- ja yliopistotaustaisilla työllistyminen näytti sujuvan parhaiten heillä, joiden suomen kielen taito oli hyvin vähäinen, ja myös heillä, joilla oli korkea suomen kielen taito, C-taso. Taustalla saattaa olla syynä työpaikkojen eroavaisuus siinä, onko työkielenä esimerkiksi englanti vai suomi (mt.).

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2017b, 19) esittää, että olemassa olevia valmentavia koulutuksia ja joustavia opintopolkuja tulisi kehittää siten, että maahanmuuttajataustaisille hakijoille mahdollistuisi pääsy korkeakoulutukseen paremmin. Tässä apuna voitaisiin hyödyntää korkeakoulujen ja vapaan sivistystyön oppilaitosten tiiviimpää yhteistyötä (mt. 19). Myös joustaville ja nopeille täydennyskoulutusratkaisuille tutkintokoulutusmahdollisuuksien lisäksi olisi tarvetta. Kaikenlaisiin koulutuksiin pääsyn kynnystä halutaan madaltaa sekä ohjaamista koulutuksiin parantaa lisäämällä koulutuskentän tuntemusta. Yksi tapa edistää pääsyä korkeakouluihin on vastuukorkeakoulujen nimeäminen, jotka osaavat parhaiten tunnistaa ja tunnustaa maahan muuttaneiden osaamista, ja siten ohjata heidät tarkoituksenmukaisiin opintoihin. Vastuukorkeakouluiksi on valittu Jyväskylän yliopisto ja Metropolia ammattikorkeakoulu. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016, 25.) Sitten vastuukorkeakoulutoimintaa on laajennettu, ja mukaan on lähdössä muun muassa Helsingin yliopisto (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017b). Työhön osallistuvat Opetushallitus, vastaanottokeskukset ja TE-toimistot. Tutkintojen tunnustamiseen liittyvään työhön myös Opetushallituksessa halutaan lisätä varoja, ja tähän liittyviä valtakunnallisia malleja halutaan kehittää. Erityistarve on sellaisten tapausten kohdalla, joissa osaamista ei ole mahdollista osoittaa virallisella tutkintotodistuksella. Tavoitteena on kehittää paitsi suomenkielisiin koulutuksiin pääsyä myös vieraskielisten koulutusten

opiskelijavalintoja maahanmuuttajataustaisille suotuisampaan suuntaan. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016, 25.)

Koulutukseen osallistumisen mahdollisuutta halutaan parantaa myös tarjoamalla varhaiskasvatushoitopaikka sitä tarvitseville kotoutumiskoulutuksessa opiskelevien perheille. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016, 25.) EU- ja ETA-maiden ulkopuolelta tulevien lukuvuosimaksumuutoksen astuttua voimaan tulisi perustaa apurahajärjestelmä tasoittamaan tilannetta (Saarinen ym. 2016, 9). Koulutuksessa pärjäämistä halutaan edistää lisäämällä korkeatasoisten kotimaisten kielten opetusta korkeakouluissa ja integroimalla kielten opetusta enemmän substanssiaineiden kursseille sekä työssä oppimiseen. Suomen ja ruotsin kielten opetusta halutaan tarjota sekä tutkinto-opiskelijoille että myös vaihto-opiskelijoille, turvapaikanhakijoille ja muille vaativampaa kielen opetusta tarvitseville. Tavoitteena on tarjota kielen opetusta myös lukukausien ulkopuolisena aikana sekä päiväsaikaan että iltaisin. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017b, 15.)

2.3 Ammattikorkeakouluun valmentava koulutus

Tässä kappaleessa käsittelen maahanmuuttajille suunnattua ammattikorkeakouluun valmentavaa koulutusta, jossa kaikki haastateltavat ovat haastattelujen aikana opiskelleet. Tuon esiin valmentavan koulutuksen taustoja ja lähtökohtia, koulutuksen järjestämiseen liittyviä käytäntöjä sekä näihin liittyviä haasteita ja mahdollisuuksia. Ammattikorkeakouluun valmentavan koulutuksen järjestämisen tarkoitusta voi katsoa eri kanteilta. Julkisessa keskustelussa ja tutkimuksessa näkyy ajatus, jonka mukaan Suomi tarvitsee kansainvälistä osaamista, ja että maahanmuuttajataustaisten väestöryhmässä on potentiaalia virkistää ja edistää suomalaista työelämää sekä taloutta. Näistä osajista kilpaillaan nyt ja tulevaisuudessa myös korkeakouluissa. Toisaalta kyse on myös tasa-arvoisista mahdollisuuksista kouluttautua ja siitä, että halutaan tukea tietyn väestöryhmän mahdollisuuksia korkeakoulutukseen. Ammattikorkeakouluun valmentavan koulutuksen taustalla ovat muun muassa opetusministeriön maahanmuuttopoliittiset linjaukset (2009a, 20–21) sekä opetusministeriön julkaisema Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia 2009–2015 (2009b, 48–49), joiden mukaan maahanmuuttajien korkeakoulutukseen hakeutumisen ja pääsyn kynnystä tulee madaltaa valmentavan koulutuksen kaltaisen koulutuksen avulla. Asiasta on säädetty vuonna 2010 myös ammattikorkeakoululaissa, jolloin lakiin lisättiin

suositus ammattikorkeakouluille tarjota valmentavaa koulutusta maahanmuuttajataustaisille (Parkkonen, Metsänen, Wernick, Linkola & Nenonen-Andersson 2011).

2.3.1 Valmentava koulutus pähkinäkuoressa

Lepola (2017) Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksesta eli Karvista on tuottanut toistaiseksi kattavimman selvityksen maahanmuuttajille suunnatuista ammattikorkeakouluun valmentavista koulutuksista, joita ammattikorkeakoulut ovat järjestäneet Suomessa vuosina 2010-2017. Selvitykseen on kerätty tietoa valtakunnallisesti koulutusta tarjoavien tahojen määrästä, koulutusten toteutustavoista sekä opiskelijoiden määrästä ja taustoista. Tämän lisäksi on haastateltu ammattikorkeakoulujen edustajia (sekä valmentavaa koulutusta tarjonneita/tarjoavia että sellaisia, jotka eivät ole vielä tarjonneet valmentavaa koulutusta) sekä kerätty opiskelijoilta tietoa opiskelukokemuksistaan kyselyn avulla. Tämän tutkielman yksi keskeisistä virittäjistä oli, että tutkimusprosessin alkaessa valmentavien koulutusten kentästä ei ollut juurikaan tutkittua tietoa tai laajempia selvityksiä, joten raportti ilmestyi otolliseen aikaan tutkimusprosessin aikana. Lepolan (2017) raportissa hyödynnetään opiskelijoille tuotettua kyselyä ja siitä kerättyä aineistoa, kun taas tässä tutkielmassa aineisto on kerätty haastattelemalla opiskelijoita, mikä tuottaa erilaista tietoa. Tutkimuksessa valmentavalla koulutuksella viitataan ammattikorkeakoululaissa 10 §:än määrittelyyn valmentavasta koulutuksesta maahanmuuttajille suunnattuna maksuttomana koulutuksena, jonka tarkoitus on mahdollistaa kielelliset sekä muut ammattikorkeakouluopintoihin tarvittavat opiskeluvalmiudet. Tavoitteena on myös tarjota tietoa ja kokemusta tulevista opinnoista ja alasta, jolle ammattikorkeakoulututkinto työllistää. (mt.)

Tietoa koulutuksen järjestäjistä ja osallistujista Lepola (2017) on etsinyt Opetushallinnon tietopalvelusta Vipusesta sekä korkeakoulujen valtakunnallisesta tietovarannosta Virta-opintotietopalvelusta. Niiden mukaan koulutuksia on järjestänyt 13 eri ammattikorkeakoulua, ja osallistujia on vuoteen 2017 mennessä ollut noin 700. Ensimmäiset valmentavat koulutukset on järjestetty vuonna 2010. Vuosittain valmentavaa koulutusta on tarjonnut vain osa ammattikorkeakouluista, loput ovat tarjonneet kyseistä koulutusta vain muutamana vuotena tai harvemmin. Vähäisen tarjonnan syynä on ollut usein vähäinen kysyntä, joka ammattikorkeakoulujen edustajien mukaan näyttäisi olevan kasvussa. (Lepola 2017.)

Valmentavan koulutuksen rahoituksen osuus ammattikorkeakoulujen kokonaisrahoituksesta on ollut hyvin pieni. Vuonna 2017 rahoitusmalliuudistuksen myötä osuus nousi neljästä prosentista viiteen, kun valmentavan koulutuksen rahoitusindikaattoriin laskettiin mukaan erikoistumiskoulutukset, mutta valmentavan osuus tästä kokonaisuudesta on edelleen pieni. Ammattikorkeakouluja rahoitetaan Opetus- ja kulttuuriministeriön taholta muun muassa sen mukaan, miten paljon niissä suoritetaan opintopisteitä. Kun pelkästään avoimessa ammattikorkeakoulussa suoritettiin vuonna 2016 yli 200 000 opintopistettä, valmentavassa pisteitä kertyi vain 1500. (Lepola 2017, 4.) Koulutuksen vähäinen rahoitus näkyy asenteissa ja toisin päin: koulutuksen järjestäminen henkilöityy usein tiettyihin intohimoisiin avaintyöntekijöihin. Laajemmin koulutukset eivät tunnu useinkaan kuuluvan vahvasti osaksi järjestävien koulujen velvollisuuksia muutamaa korkeakoulua lukuun ottamatta. Tällöin koulutuksen jatkuvuus on vaarassa esimerkiksi henkilöstömuutosten edessä. (mt. 14.)

Valmentavaan koulutukseen ei ole olemassa yleistä valtakunnallista opetussuunnitelmaa, jota koulutukset noudattavat. Ainoastaan laissa määritellyt tavoitteet raamittavat koulutuksia. Koulutuksen toteutus eli opintojen laajuus, koulutuksen sisällöt ja koulutuksen kesto voivat siis vaihdella. Yleisimmin koulutuksen kesto on 3-6 kuukautta ja tässä ajassa suoritetaan 20-30 opintopistettä. Suomen kielen opintojen lisäksi koulutuksissa painotetaan opiskelutaitojen kehittämistä eli ohjataan etenkin itsenäiseen ja tutkivaan työskentelyyn. Tämän lisäksi koulutuksessa perehdytään suomalaiseen korkeakouluopiskeluun- ja järjestelmään sekä kulttuuriin. Alapainotteisissa koulutuksissa keskitytään opiskelijan valitseman koulutusalan sisältöihin. Myös työkokeilujaksoja on hyödynnetty joissakin valmentavissa koulutuksissa. (Lepola 2017, 7-8.)

Hakukelpoisuus ja pyrkimys korkeakouluopintoihin sekä vähintään B1.1 kielitaidon taso ovat yleensä edellytyksenä valmentavaan koulutukseen pääsemiselle, mutta vaatimuksissa voidaan joustaa tapauskohtaisesti. Joustaa voidaan esimerkiksi silloin, kun ei ole tarpeeksi hakijoita, mikä on melko yleistä. Hakeminen koulutukseen tapahtuu verkossa, minkä seurauksena kutsutaan valmentavan pääsykokeeseen, jossa testataan kielitaito ja pidetään haastattelu. Joskus pyydetään myös motivaatiokirjettä. Valmentavan koulutuksen jälkeen on osallistuttava muiden hakijoiden tavoin yleiseen korkeakoulujen pääsykoeprosesiin, eli valmentavasta koulutuksesta ei ole mahdollisuutta päästä suoraan

opiskelemaan korkeakoulututkintoa. (Lepola 2017, 8-9.) Kaikki koulutukseen hakevat eivät kuitenkaan ole kiinnostuneita ammattikorkeakouluopinnoista, vaikka se onkin suurimmalle osalle ensisijainen syy hakeutua valmentavaan koulutukseen (37%). Neljäsosa hakijoista haluaa ensisijaisesti parantaa kielitaitoaan, ja 14 % päällimmäisenä tavoitteena on päästä työelämään. Valmentavaan koulutukseen osallistuminen kielitaidon kehittämisen takia voi johtua suurilta osin siitä, että muita vaativampia kielikursseja ei ole tarjolla (ainakaan maksutta). (mt. 11-12.) Tieto valmentavasta koulutuksesta välittyy usein netin (opintopolku.fi-sivusto, ammattikorkeakoulujen omat verkkosivut, sosiaalinen media), ilmaisjakelulehtien, S2-opettajien sähköpostilistojen, kirjastojen, TE- toimiston ja muiden maahanmuuttajien palvelupisteiden kautta. Muiden oppilaitosten ja esimerkiksi kotoutumiskoulutuksen tahojen kanssa toimiminen on tuonut lisää hakijoita. Tunnettuuden lisääntyessä hakijat lisääntyvät, ja nyt jo monet ovat kertoneet hakeutuneensa koulutukseen kuultuaan siitä tutultaan. (Lepola, 2017, 10.)

Valmentavan koulutuksen sisällöt ovat yleensä alakohtaisesti painottuneita, mutta myös yleisesti korkeakouluopintoihin valmentavaa koulutusta järjestetään. Alakohtaista koulutusta järjestetään lähinnä suosituimmille aloille, kuten tekniikka sekä sosiaali- ja terveysala. Tällöin opiskelija pääsee jo kurssilla oppimaan oman alan sanastoa ja sisältöä. Yleisesti korkeakouluopintoihin valmentavan koulutuksen järjestämiseen päätyminen saattaa johtua siitä, että ei ole olemassa tarpeeksi opiskelijoita, jotta voitaisiin tehdä useampia alakohtaisia ryhmiä. Tällöin tärkeää on yksilöllinen opinto-ohjaaminen, jossa painotetaan opiskelijan omia kiinnostuksen kohteita. Molemmissa toteutusmuodoissa opiskelijoilla voi olla mahdollisuus päästä suorittamaan joitain kursseja omalta alaltaan, tai ainakin tutustumaan alan kursseihin ja muihin alan opiskelijoihin. Jo valmentavassa koulutuksessa suoritettujen oman alan kurssien hyväksilukumahdollisuus tutkinto-opiskelussa motivoi erityisesti. Tietyn alan sisältöihin tutustuminen ja kursseille osallistuminen on nähty hyödylliseksi myös ylipäänsä alaan tutustumisen kannalta, jolloin voi varmistua siitä, sopiiko ala itselle. Koulutus valmentaa erityisesti ammattikorkeakouluopintoihin sekä joskus myös ammattikorkeakoulujen pääsykokeisiin, mutta niitä on tarjottu myös yliopisto-opinnoista kiinnostuneille, koska vastaavia koulutuksia yliopistoon valmentavina ei ole ollut tarjolla.

Opetus- ja kulttuuriministeriön alaisen korkeakoulujen valtakunnallisen tietovarannon eli Virtarekisterin mukaan noin kolmasosa valmentavaan koulutukseen osallistuneista on

saanut ainakin yhden tutkinto-oikeiden korkeakouluun vuoden 2016 loppuun mennessä. Tutkinto-oikeuden saaminen on voinut tapahtua pian valmentavan koulutuksen jälkeen tai useita vuosia myöhemmin. Pieni osa tutkinto-oikeuden saaneista (5 %) on saanut tutkinto-oikeuden yliopistoon, loput jollekin alalle korkeakouluun. Näitä tuloksia tarkastellessa täytyy ottaa huomioon, että n. 29 % valmentavassa opiskelleista eivät ole koskaan hakenneet korkeakouluun valmentavan koulutuksen jälkeen, eivätkä korkeakouluopinnot kaikilla olekaan tavoitteena valmentavaan koulutukseen hakeutuessa. (Lepola 2017, 16-17.) Toisin sanoen noin puolet korkeakouluun hakevista saavuttaa tutkinto-oikeuden viimeistään muutaman vuoden kuluessa. Lepolan (2017, 17) mukaan ammattikorkeakoulujen edustajien haastatteluista välittyi melko huolestunut suhtautuminen valmentavan koulutuksen opiskelijoiden menestykseen korkeakoulujen varsinaisissa pääsykokeissa, mikä voisi osittain johtua siitä, että ammattikorkeakouluilla ei itsellään ole mahdollisuutta seurata opiskelijoiden polkuja valmentavan koulutuksen jälkeen. Suurin osa opiskelijoista oli kuitenkin pääsääntöisesti tyytyväinen valmentaviin koulutuksiin: 92 % suositelisi koulutusta korkeakouluopinnoista kiinnostuneille tuttavilleen, ja 66 % mielestä koulutuksesta on melko tai erittäin paljon hyötyä korkeakouluun pyrkimisessä. Täytyy tosin ottaa huomioon, että kyselyyn vastanneista 43 prosentilla koulutus oli kyselyn aikaan vielä kesken tai juuri päättynyt, eli he vasta odottivat pääsykoetuloksia. (Lepola 2017, 15 & 17.)

2.3.2 Valmentavan koulutuksen haasteita ja ratkaisuehdotuksia

Haastavuutta koulutuksen suunnitteluun tuo ryhmien heterogeenisyys. Myös opiskelijat ovat kokeneet heterogeenisyyden ainakin osittain haasteeksi. 122 opiskelijoiden kyselyyn vastannutta ovat olleet kotoisin 35 eri maasta. Venäjältä on ollut suurin osa opiskelijoista, melkein kolmasosa. Pakolaistaustaisia on ollut vain pieni osa, mutta määrän oletetaan kasvavan. Osalla valmentavaan koulutukseen hakeutuvista on taustallaan yksi tai useampi (korkeakoulu)tutkinto ja/tai työkokemusta alalta. Hakijoissa on myös henkilöitä, jotka haluavat vaihtaa alaa tai joiden osaamista ja koulutusta ei pysty syystä tai toisesta hyödyntämään suomalaisessa yhteiskunnassa. Ylipäänsä osallistujien lähtökohdat ja siten myös tarpeet vaihtelevat suuresti. Opintoja ei kuitenkaan pienten ryhmäkokojen vuoksi voi kovinkaan helposti eriyttää, mutta verkko-opinnoissa olisi potentiaalia tästä näkökulmasta. Myös käsitykset opiskelusta ovat hyvin erilaisia erilaisista lähtökohdista olevilla ihmisillä. Monia kuitenkin yhdistää hämmennys suomalaisen korkeakouluopiskelun

painotuksesta opettajan sijaan opiskelijaan ja tämän itsenäiseen tekemiseen sekä sisällön tuottamiseen. (Lepola 2017, 12-13.) Koulutuksen järjestämisen haasteisiin nähdään yhtenä tärkeänä ratkaisuna laadukas opinto-ohjaus. Joissakin valmentavissa koulutuksissa ei tosin tarjota opinto-ohjausta lainkaan, kun taas joissakin se nähdään keskeisenä osana koulutusta. Opinto-ohjausta voi tarjota erillinen tähän osoitettu henkilö, mutta useimmiten sitä tarjoaa opiskelijoiden oma opettaja, jolloin tältä odotetaan sitoutumista myös opiskelijoiden henkilökohtaisten polkujen edistämiseen ja tähän liittyvää osaamista. (mt. 13-14.)

Valmentavan koulutuksen keskeyttäneiden määrä vaihtelee suuresti eri valmentavissa koulutuksissa, mutta suurimmassa osassa noin 2/3 on suorittanut koulutuksen loppuun (Lepola 2017, 14). Keskeyttäneiden määrä itsessään ei ole mielenkiintoinen, vaan sen taustalla olevat syyt. Lepolan (mt. 14-15) mukaan syynä opintojen keskeytykseen on, että opiskelijan elämäntilanne on muuttunut. On päästy opiskelemaan jotakin, saatu työpaikka tai perheenlisäystä. Joskus myös opinnot olivat olleet liian haastavia tai korkeakouluopiskelu ei muutoin vastannut odotuksia. Yhtenä syynä ovat olleet myös taloudelliset haasteet. Työskentely samalla, kun opiskelee valmentavassa, voi ymmärrettävästi käydä liian raskaaksi. Lepolan (2017) raportista ei selviä, miten sosiaalietuudet ja -tuot järjestyvät valmentavaan koulutukseen osallistujien osalta. Ammattikorkeakouluista ja opiskelijoilta saadut tiedot eivät ole antaneet yksiselitteisiä vastauksia, vaan tilanne näyttää vaihtelevan. Motivaatio opiskella koulutuksessa, joka ei takaa pääsyä eteenpäin, saattaa laskea huomattavasti etenkin, jos sosiaalietuudet pienenevät tai ne lakkautetaan kokonaan opiskelun takia. Välttämättä opiskelu ei ole ylipäättään mahdollista tällaisissa tapauksissa. (mt. 14-15.) Taloudellisesta näkökulmasta erityisesti yksinhuoltajat ovat haasteellisessa tilanteessa, kuin myös sellaiset perheet, joissa kumpikaan huoltajista ei ole kiinni työelämässä.

Suurin haaste tutkinto-opiskeluun pääsemisessä on riittävä kielitaito sekä ammattikorkeakoulun edustajien, että opiskelijoiden mukaan. Pääsykokeissa pärjäämiseen ei välttämättä riitä edes B2 tai C1- tasoinen suomen kieli, vaikka muut valmiudet opiskeluun olisikin olemassa. Kilpailu jo suomen kieltä äidinkielenään puhuvien kesken on kovaa. Suomen kielen taidon puute näkyy etenkin kirjallisissa ja psykologisissa testeissä. Ongelmaksi muodostuu valmentavassa koulutuksessa ja pääsykokeissa vaadittujen kielitaidon tasojen suhde. Valmentavaan koulutukseen päästäkseen kielitaidon tulee usein olla vähintään B1.1, tai sitten kielitaitoon liittyviä vaatimukset ovat matalampia tai niitä ei ole.

Ammattikorkeakoulujen mukaan kielitaito ei yleensä valmentavan koulutuksen aikana kehity yhtä tasoa enempää, jolloin pääsykokeissa pärjäämiseen vaadittavan kielitaidon saavuttaminen voi jäädä kaukaiseksi. (Lepola 2017, 10.) Erityisen tärkeäksi riittävä kielitaito muodostuu sosiaali- ja terveystalalla potilasturvallisuuden vuoksi (Saarinen ym. 2016). Vuonna 2016 terveydenhuollon ammattihenkilölakia muokattiin siten, että alan työntekijöitä vaaditaan todistamaan suomen tai ruotsin kielen taidon minimivaatimustaso, B1, jotta ammattia voi harjoittaa. Todistus vaaditaan ammatinharjoittamisoikeutta haakiessa ja työnantajan puolesta henkilöiltä, joiden ammattipätevyys on saavutettu muulla kuin suomen tai ruotsin kielellä opiskelemalla tai työskentelemällä. (Saarinen ym. 2016, 8-9; Laki terveydenhuollon ammattihenkilöistä annetun lain muuttamisesta 1659/2015.) Yksi erillinen väylä tutkinto-opiskelijaksi on avoimessa ammattikorkeassa tarjottavien polkuopintojen kautta. 26% korkeakouluun päässeistä kyselyyn vastanneista kertoi tämän reititse tutkinto-opiskelijaksi. Avoimen opinnot ovat tosin maksullisia, jolloin tämä vaihtoehto ei sovi kaikille. Suosittu vaihtoehto on myös opiskella englanniksi. Etenkin muun muassa liiketalouden englanninkielinen liiketalouden tutkinto on ollut suosittu maahanmuuttajien keskuudessa. (Lepola 2017.)

Ratkaisuiksi haasteisiin ammattikorkeakouluissa on ehdotettu esimerkiksi sitä, että kieliohjelmoja voitaisiin opiskella samalla, kun suoritetaan tutkintoa. Täydellisen kielitaidon vaatiminen nähdään epärealistisena eikä aina edes tarpeellisena riippuen alasta. Valmentavasta koulutuksesta voisi myös kulkea jonkinlainen reitti tutkinnon tarjoavaan koulutukseen, koska nykyinen pääsykoesysteemi tekee sisäänpääsystä erittäin haastavaa. Maahanmuuttajille vaihtoehtoisen reitin muodostaminen koettiin tärkeäksi, mutta haastavaksi. Erilliset väylät vievät kuitenkin aina paikkoja pois tavallisia reittejä pitkin hakevilta. Harva haastatelluista ammattikorkeakoulun henkilökunnan jäsenistä piti nykyistä valmentavan koulutuksen järjestelyä riittävänä keinona tasata hakijoiden mahdollisuuksia. (Lepola 10-11 & 17.) Olennaista olisi myös, että yliopisto-opintoihin aletaan järjestää vastaavaa koulutusta, mikä vähentää hakijapainetta ammattikorkeakouluihin. Saarinen ym. (2016, 95) kysyvätkin: millaista valmentavaa koulutusta ja osaamisen tunnustamista myös yliopistot voivat tulevaisuudessa toteuttaa osallistuakseen korkeakoulutukseen pääsyn tukemiseen?

3 Urapolku elämänkulussa

Kun tarkastellaan ihmiselämää laajemmin ajallisessa perspektiivissä, tutkimuksellinen lähestymistapa voi olla elämänkertaa, elämäнкаarta (*life-span*) tai elämänkulkua (*life-course*) tarkastelevaa (Sinkkonen 2007, 5). Elämänkulku- ja elämäнкаaritutkimuksessa hyödynnetään usein pitkittäistutkimuksen keinoja. (mt.). Tässä tutkielmassa tällaiseen pitkittäistutkimukselliseen lähestymistapaan ei ollut resursseja, mutta lähestymistapa muistuttaa hieman elämänkulututkimusta. Tarkastelun kohteena ovat sekä retrospektiivisesti opiskelijoiden menneisyys, että poikkileikkaus nykyhetkestä, mutta myös tulevaisuuden näkymät. Suomessa elämänkulkuun liittyvää lähestymistapaa ovat hyödyntäneet esimerkiksi ammatillisen koulutuksen keskeyttäneiden elämää tutkinut Komonen (2001) sekä nuorten kouluttautumista tutkinut Lahelma (2003). Elämänkulku- ja elämäнкаaritutkimuksessa elämää tarkastellaan usein eri vaiheiden näkökulmasta. Elämäнкаaritutkimuksessa vaiheita tarkastellaan yleensä ajallisesti esimerkiksi lapsuuteen, nuoruuteen ja aikuisuuteen perustuviin jaksoihin, kun taas elämänkulututkimuksessa keskitytään näiden vaiheiden sosiaalisiin rooleihin ja niiden vaatimuksiin. (Pulkkinen & Caspi 2002, 4.) Keskeisesti elämänkulussa kehittyvien sosiaalisten roolien kehittymiseen vaikuttavia asioita ovat Elderin (1998) mukaan ihmisen toimijuus ja siihen liittyvät valinnat, elämänkulun merkittävien tapahtumien sijoittuminen ajallisesti suhteessa toisiinsa, muiden ihmisten elämät ja historialliset tapahtumat. Olennaisia toimijuutta kuvaavia valintoja ovat omaan työhön ja opintoihin liittyvät valinnat. Kiinnostavaa on pohtia, miten tällaisia valintoja tehdään uudessa elämäntilanteessa ja asuinpaikassa.

Erityisenä sisällöllisinä fokuksina opiskelijoiden elämänkulun tarkastelussa tässä tutkielmassa ovat kouluttautuminen, jonka tavoitteena vähintään pidemmällä tähtäimellä on työllistyminen. Kutsun valmentavassa koulutuksessa opiskelevien opiskelijoiden koulutus- ja työelämäpolkujen yhdistelmää tässä tutkielmassa urapoluksi, sillä ammattikorkeakouluopinnot ovat vahvasti sidoksissa käytännön työelämään. Koulutukseen ja työhön liittyville trajektoreille on tutkimuksessa useita nimityksiä, esimerkiksi opintopolku, opintoura tai koulutusura. 2000-luvun monimuotoistuvien koulutuspolkujen muotoutumista tutkivat Kouvo, Stenström, Virolainen ja Vuorinen-Lampila (2011) käyttävät käsitettä opintoura. Sillä he tarkoittavat peruskoulusta toiselle asteelle ja edelleen korkeakoulutukseen kulkevaa polkua, jossa tunnustetaan myös poikkeamat. Mehtäläinen (2001, 8)

näkee opintopolun ja opintouran henkilökohtaiseksi koulutushistoriaksi, joka sisältää tapahtumasarjan, jonka kautta on päädytty erilaisiin tilanteisiin ja koulutuspaikkoihin. Koulutuspolkuja siirtymien ja elämänculun näkökulmista Saksassa tutkineet Hillmert ja Jacob (2010) puhuvat puolestaan koulutusurasta. Heidän näkökulmastaan menestynyt koulutusura huipentuu peräkkäisten koulutussiirtymien ja niissä tehtyjen onnistuneiden valintojen jälkeen mahdollisimman korkeaan koulutukseen. Vaikka he tarkastelevat koulutusrataa tietyllä tapaa lineaarisena polkuna, yhtä lailla muiden tutkijoiden kanssa he tunnustavat, että polut sisältävät usein poikkeamia, viivästyksiä ja keskeytyksiä. Lisäksi he huomioivat yksilölliset erot, jotka perustuvat esimerkiksi ihmisten erilaisiin taustoihin. Tutkijoiden näkökulmat opintopolkuihin, koulutusuriin ja opintouriin pitävät siis sisällään ajatuksen peräkkäisistä vaiheista, jotka sisältävät kuitenkin usein katkoksia ja poikkeamia, mikä on myös tämän tutkielman tausta-ajatuksena. Urapolku voi näin ollen rakentua erilaisista palasista, kuten useista työ- ja opiskelujaksoista, jotka seuraavat toisiaan (ks. Shanhan 2000). Urapolku -käsitteen valitsemisella tavoiteltiin koulutuksen ja työelämän yhteyden paikantamista pelkän koulutuspolun tarkastelemisen sijaan.

Voinee olettaa, että uuteen maahan muuttaminen aiheuttaa usein jonkinlaisen poikkeaman tai katkoksen yksilön urapolulle, ellei alkuperäisenä syynä muuttoon ole juuri tietyn työn perässä muuttaminen. Vaihtuvat elämäntilanteet edellyttävät yksilöltä tasapainoilua koulutuksellisten valintojen ja henkilökohtaisen elämäntilanteen välillä. Pitkittyneet ja monimutkaistuneet valinnat koulutuksen saralla kuvastavat erityisesti nykynuorten elämää, jossa kyky tehdä valintoja nähdään yksilön keskeisenä kykynä. (Kouvo ym. 2011, 9-10). Aikuisilla tällaisten suurten valintojen oletetaan usein olevan tehtyjä. Aikuisen maahanmuuttaja usein joutuu tai pääsee uudelleen koulutukseen ja uraan liittyvien isojen valintojen ääreen muuttaessaan uuteen asuinpaikkaan. Valintojen tekemisen merkitys ja siihen liittyvän ohjauksen merkitys korostuvat, kun koulutustarjonta on laajentunut ja kilpailu korkeakoulupaikoista lisääntynyt (mt., 9-10).

Globalisoituneen jälkimodernin yhteiskunnan muotoutumisen myötä elinikäisellä oppimisella on yhä kasvava merkitys (Kouvo ym. 2011). Kyky elinikäiseen oppimiseen eli kokonaisvaltaiseen kaikilla elämänaalueilla, kaikissa ikävaiheissa, muodollisissa ja epämuodollisissa koulutuksissa sekä konteksteissa oppiminen (Laal 2011) vaikuttaa olevan keskeistä erityisesti aikuisten maahanmuuttajien elämänculun ja urapolun kannalta. Uuteen asuinmaahan muuttaessa työikäisen henkilön odotetaan usein työllistymisen lisäksi

opiskelevan kieltä, kulttuuria ja yhteiskunnan toimintaa. Laalin (2011, 472) elinikäisen oppimisen jaottelun mukaan 6-24-vuotiaiden oppiminen tapahtuu paljolti muodollisten instituutioiden sisällä, kun taas 25-60-vuotiaiden oppiminen nähdään tapahtuvan pääsääntöisesti työpaikalla epämuodollisissa koulutuksissa ja kokemuksen kautta oppimisena. Aikuinen maahanmuuttaja osallistuu usein kuitenkin muodolliseen kotoutumiskoulutukseen tai kielikoulutukseen Suomessa. Tämän tutkielman kohderyhmä osallistuu myös ammattikorkeakouluun valmentavaan koulutukseen ja myöhemmin todennäköisesti korkeakoulutukseen, mikä on Laalin (2011, 472) mallin näkökulmasta aikuisille poikkeavaa, sillä formaaliin koulutukseen osallistuminen hänen mallissaan painottuu nuoruusikään. Mallin jaottelu näyttyy kuitenkin jokseenkin kankeana verrattuna Shanahanin (2000) tulkintaan nykyaikaisesta elämänculusta, joka rakentuu lineaarisuuden sijaan mosaiikkisesti, ja jossa on normaalia esimerkiksi opiskella, mennä työelämään ja opiskella myöhemmin lisää yhä uudelleen. Uuden ammatin opiskelu uudessa elämäntilanteessa näyttyykin tavallisena.

Oli kyseessä nuori tai aikuinen, urapolun etenemiseen vaikuttavat moninaiset tekijät, ja urapolut ovat kaiken kaikkiaan monimutkaistuneet jälkimodernissa maailmassa. Kouvo ym. (2011) ovat koulutusalan kirjallisuutta tutkien luoneet mallin opintouriin vaikuttavista tekijöistä. He jakavat mallissaan opintouriin vaikuttavat asiat yksilötason tekijöihin, koulutusten ja oppilaitosten sisäisiin tekijöihin sekä siirtymäjärjestelmän ja yhteiskunnallisen ympäristön tekijöihin (Kouvo ym. 2011, 75–77). Kouvo ym. (2011) ovat tarkastelleet opintouria erittäin laajasti eri koulutusinstituutioissa: ammatillisessa koulutuksessa, ammattikorkeakoulutuksessa ja yliopistokoulutuksessa. He eivät ole rajanneet tarkasteluun tiettyjen alojen opiskelijoihin, mutta erityisenä näkökulmana heillä on ollut opintojen keskeyttämisen ja viivästymisen tarkastelu. Tarkastelun tapa Kouvolla ym. (2011) on siis hyvin paljon laajempi kuin tässä tutkielmassa, ja näkökulmana heidän mallissaan on vaihe, jolloin oppilaitokseen tutkinto-opiskelijaksi on jo päästy. Mallissa esiintyvät opintouraan vaikuttavat tekijät kuvaavat urapolkuun vaikuttavia tekijöitä varsin yleisellä tasolla, minkä vuoksi voi olettaa, että yhtäläisyyksiä löytyy myös tämän tutkielman aineistoon. Käytän tästä syystä mallia hyödyksi analyysissäni tämän tutkielman kohderyhmän urapolkuun vaikuttavista tekijöistä. Muun muassa opiskelijan motivaatio, opiskelijavalintajärjestelmä sekä opetuksen laatu ovat kaikki asioita, jotka jollain tasolla ovat yhteydessä kenen tahansa opiskelijan opintouran, tai urapolun etenemiseen. Kouvo ym. (2011, 75) myöntävät, että opintojen etenemiseen liittyvät haasteet ovat usein alakohtaista ja

kontekstisidonnaista, mutta pitävät joitakin urapolkuun vaikuttavia tekijöitä yleispätevinä. Kiinnostavaa on, millaiset tekijät nousevat merkittävään rooliin sosiaali- ja terveystalalle hakeutuvien aikuisten maahanmuuttajien kertomuksissa. Kouvo ym. (2011, 75) koavat huomionsa hienosti toteamalla, että yksilöllinen opintoura muodostuu sitä mukaa, kun opiskelija pohtii ja tulkitsee omia kouluttautumiseen liittyviä mahdollisuuksiaan opintouraan vaikuttavien toisiinsa suhteutuvien tekijöiden ja niistä saatavilla olevan tiedon pohjalta. Alla olevassa taulukossa näkyvät kaikki Kouvon ym. (2011, 78) listatut urapolkuun vaikuttavat tekijät.

OPINTOURAN RAKENTUMINEN Opintojen sujuvuuteen, viivästymiseen ja keskeyttämiseen vaikuttavat tekijät		
Yksilötaso	Siirtymäjärjestelmä ja yhteiskunnallinen ympäristö	Koulutuksen ja oppilaitoksen sisäiset tekijät
<ul style="list-style-type: none"> • opiskelutaidot ja -valmiudet / oppimisen vaikeudet ja ongelmat • opintomenestys • koulutustausta • pääsykoemenestys • opintoihin sitoutuminen • kotitausta (vanhempien koulutus- ja tulotaso) • elämäntaitotaidot • elämäntilanne (perhesuhteet, terveys, taloudellinen tilanne) • epävarmuus uravalinnasta • epärealistiset koulutusodotukset • hakutoiveen toteutuminen • orientaation kiinnittyminen: opiskelu/työelämä/sitoutumaton • motivaatio • työssäkäynti koulutuksen ohessa • opintojen laajuus • välivuodet 	<ul style="list-style-type: none"> • ohjaus- ja neuvontapalvelut • opiskelijavalintajärjestelmä • opintotukijärjestelmä • yhteishakujärjestelmä • asevelvollisuus • perhe-etuudet • työmarkkinatuen sidos opintoihin hakeutumiseen (ns. pakkohaku) • työmarkkinatilanne • taloustilanne: taantuma/nousukausi • tutkintojen eriytyneisyys ja vastaavuus työmarkkinoilla tarjolla oleviin työtehtäviin, koulutusalojen erot • koulutusalakulttuurit • sukupuolten väliset erot • kouluttautumisessa ja työllistymisessä välivuodet • koulutuspaikka kilpailu 	<ul style="list-style-type: none"> • oppilaitosmarkkinointi • opiskelijan integroiminen oppimisympäristöön (vuorovaikutus opettajan ja opiskelutovereiden kanssa) • opetussuunnitelma (professio- ja generalistialat, opintojen laajuus, pedagogiset ratkaisut) • joustavat opiskelujärjestelyt ja -käytännöt (esim. poissaolojen korvattavuus, lisävuosien haku) • aiempien opintojen hyväksiluku • oppilaitoksen pedagoginen johtajuus • opetuksen ja ohjauksen laatu • koulutuksen työelämäyhteydet

Taulukko 1. Opintojen sujuvuuteen, viivästymiseen ja keskeyttämiseen vaikuttavat tekijät (Kouvo ym. 2011, 78).

3.1 Siirtymät

Siirtymän käsite on monitahoinen ja sillä voidaan viitata erilaisiin ihmisten elämäntilanteiden muutoksiin (Raffe 2008). Useimmiten nykyaikana siirtymät ovat epälineaarisia, ja niitä voi olla myös vaikea ennustaa, kuten elämäntilannetta ylipäättään (Thomson ym. 2002). Koulutukseen ja työelämään pyrkiessä välillä mennään eteenpäin, välillä taaksepäin ja joskus erilaisiin suuntiin (Raffe 2008). Eurooppalaisessa kontekstissa tutkimusta tehneen Waltherin (2006) mukaan yksilöllisyys, johdonmukaisuuden puute,

pitkittyminen ja pirstaleisuus kuvastavat nykyaikaisia yksilön elämänkulun siirtymiä. Tässä tutkielmassa siirtymän käsite kuvaa monitahoisella tavalla muutosta valmentavan koulutuksen osallistujien elämissä. Analyytisesti siirtymiä voidaan tarkastella eri tasoilla, järjestelminä tai yksilötasolla. Sillä voidaan tarkoittaa siirtymiä koulutuksessa eri instituutioiden välillä, siirtymiä koulutuksesta työelämään sekä erilaisia ikävaihesiirtymiä, esimerkiksi aikuisuuteen siirtyminen. Usein käsitettä käytetäänkin silloin, kun tarkastellaan nuorten siirtymiä aikuisuuteen esimerkiksi koulutuksen kautta työelämään. (Raffe 2008.) Tässä tutkimuksessa siirtymät nähdään erilaisina merkittävinä tapahtumina ihmisen elämänkulussa sekä siirtyminä rakenteellisessa kontekstissa koulutuksen kontekstissa.

Laajimmillaan siirtymiä voidaan tarkastella siirtymäjärjestelmän tasolla. Sillä viitataan valtioiden sisäisiin järjestelmiin, jotka pitävät sisällään koulutusrakenteet, työmarkkinat, hyvinvointijärjestelmän ja muut rakenteet, kuten perheiden rakenteisiin liittyvät mallit. Kaikki nämä vaikuttavat keinoihin päästä esimerkiksi koulutuksen kautta työelämään. Siirtymät siirtymäjärjestelmässä ovat näiden instituutioiden välillä ja sisällä liikkumista. Mikrotason siirtymät siirtymäjärjestelmässä ovat ihmisten yksilöllisiä siirtymiä ja niihin liittyviä prosesseja, kuten työn tai koulutuspaikan hakeminen ja saaminen. Makrotason siirtymät ja niiden onnistuminen ilmenevät työllisyysluvuissa ja esimerkiksi keskipalkkauksessa. Siirtymien sujuvuutta edesauttavat taloudellinen tuki, jouheva siirtymäsystemi koulutuksesta työelämään tai jatko-opintoihin, mahdollisuus hyödyntää työssäoppimista, ohjaus- ja neuvontapalveluiden saatavuus, tarkoituksenmukaiset koulutusinstituutiot sekä yhteiskunnan kyky tunnistaa ja tukea syrjäytymisvaarassa olevia pääsemään takaisin järjestelmän piiriin. (Raffe 2008.) Siirtymäjärjestelmän organisoinnin taustalla ovat kyseisessä yhteiskunnassa vallitsevat poliittiset sekä koulutukseen liittyvät ideologiat sekä muut yhteiskunnalliset tekijät, kuten esimerkiksi taloudellinen tilanne (Kouvo ym. 2011, 14).

Voidaan puhua myös niin sanotuista siirtymäregiimeistä, jotka ovat Waltherin (2006) määrittelemiä hyvinvointiregiimeihin pohjautuvia ideologisia yhteiskunnallisia systeemejä. Regiimit on muodostettu kuvaamaan nuoria ja nuorten suhdetta koulutukseen ja työelämään erilaisissa valtioissa, mutta ajatusten voi nähdä ulottuvan myös aikuisten kouluttautumiseen. Walther (2006) analysoi eurooppalaisia valtioita, joiden pohjalta muodostui neljä eri siirtymäregiimiä. Suomen voidaan ajatella kuuluvan niin sanottuun

universaaliregiimiin (Kouvo ym. 2011, 15), jossa nuorilta odotetaan aktiivista itsensä kehittämistä ja kouluttautumista. Nuoret nähdään yksilöinä, joiden valintoja tuetaan erilaisissa siirtymissä. Toisen asteen koulutusta pidetään vähimmäistavoitteena, johon kaikkia tuetaan. Nuoret eivät ole vain tulevaisuuden veronmaksajia, vaan itseään kehittäviä yksilöitä. Tämä on pohjoismaille tyypillinen malli (Walther 2006.) Liberaaliregiimiin (esimerkiksi Englanti), työllisyyskeskeiseen regiimiin (esimerkiksi Saksa) ja matalan turvan regiimiin (esimerkiksi Espanja) verrattuina universaaliregiimissä koulutukselle annetaan itseisarvoa ihmisenä kasvun keinona, työttömyyteen suhtaudutaan suopeammin, ja yhteiskunnan tukiverkosto on vahva.

Vaikka vain osa tämän tutkimuksen kohderyhmästä on opiskellut ja työskennellyt suuren osan elämästään Euroopassa, nämä regimit muistuttavat niistä erilaisista ympäristöistä, joissa he ovat eläneet, kouluttautuneet ja tehneet työtä ennen muuttoaan Suomeen. Aiemmin nähdyllä ja koetuilla malleilla on vaikutusta heidän kykyyn ja tapaan navigoida suomalaisessa järjestelmässä. Suomalaisen siirtymäregiimin kuvaus herättää pohtimaan, miten maahanmuuttajat istuvat tähän nuorten koulutusta ja työtä tarkastelemaan universaaliin regiimiin, jossa korostetaan yksilöllisiä valintoja ja omaa aktiivisuutta. Tulkitsen itse suomalaisessa julkisessa keskustelussa maahanmuuttajien kohdalla painottuvan enemmän työllisyyskeskeiseen sekä liberaaliin regiimiin liittyvät ajatukset, joissa työkykyiset ja -ikäiset on saatava niin sanotusti tuottaviksi työelämän jäseniksi mahdollisimman nopeasti tehokkaasti järjestetyllä koulutuksella. Maahanmuuttajien yksilöllisyyden tunnistavat näkökulmat usein puuttuvat näistä ulostuloista. Suomen kuulumiseen universaaliregiimiin ylipäänsä voidaan nykyaikana suhtautua kriittisesti. Nuorten aikuisten toimijuutta siirtymissä Saksassa ja Englannissa tutkinut Evans (2007) toteaa, että molemmissa yhteiskunnissa valtio toteuttaa ihmisten itsenäiseen omaan elämänhallintaan kannustavaa politiikkaa. Tällaisen yksilöiden pärjäämiseen pohjaavan eetoksen nousu on nähtävissä myös suomalaisessa politiikassa, mikä ilmenee muun muassa eriarvoistavana koulutuspolitiikkana (esimerkkinä koulutukseen kohdistuneet leikkaukset). Kansainvälisesti vertaillen hitaat eli tehottomat siirtymät toiselta asteelta korkeakoulutukseen ja sieltä työelämään ovat myös olleet huolenaiheena Suomessa jo vuosia (ks. esim. Opetusministeriö 2008). Holopainen, Kalalahti ja Varjo (2017) osoittavat koulutuksen järjestäjien haastatteluihin perustuvalla tutkimuksellaan, että siirtymäjärjestelmässä kokonaisuutena ei ole huomioitu riittävästi maahanmuuttajataustaisten nuorten tarpeita koulutuspolulla. Muun muassa riittämätön suomen kielen taito tai tiedon puute voivat katkaista polun jo

siirtymässä toiselle asteelle. Holopainen ym. (2017) toteavat, että yksittäisten koulutuksen järjestäjätahojen tulisi huomioida siirtymäjärjestelmä kokonaisuutena ohjatessaan siirtymien toteutumista pelkästään omien lähtökohtiensa sijaan. Tällaista kehitystä todennäköisesti tarvitaan myös aikuisten maahanmuuttajien koulutuksen kentällä.

Siirtymiä voi rakenteellisten tapojen lisäksi tarkastella myös psykologisina prosesseina ihmisen elämänculussa, kuten esimerkiksi Salmela-Aro (2008) on tehnyt pitkittäistutkimuksissaan motivaatiosta ja hyvinvoinnista siirtymissä. Hän on muodostanut siirtymien tarkastelua varten elämänculun motivaatiomallin, toiselta nimeltään 4S-mallin, joka kuvaa eritasoisia ilmiöitä ihmisen elämään liittyvissä siirtymissä: suuntaaminen, suunnistaminen, säätely ja sopeuttaminen. Suuntaaminen kuvastaa rakenteellista osuutta, kuten erilaisia instituutioita, roolisiirtymiä ja sosiaalista lähiympäristöä (esimerkiksi vanhemmat ja ystävät), jotka niin sanotusti suuntaavat yksilön toimintaa ja rajaavat toimintamahdollisuuksia. Suunnistaminen puolestaan tarkoittaa yksilöllistä ja tavoitteellista valintojen tekemistä elämän eri vaiheissa, ja säätelyllä viitataan itsesäätelyyn, joka pitää yksilön kiinni tavoitteessaan. Sopeuttaminen taas viittaa tilanteeseen, jossa suunnitelmiin joudutaan tekemään muutoksia syystä tai toisesta. Liian haastavien tai ikävaiheeseen sopimattomien tavoitteiden muokkaaminen hallittavammiksi on tärkeää hyvinvoinnin ylläpitämisen kannalta. Tätä mallia voisi hyvin soveltaa yksilön toiminnan tarkasteluun siirtymässä kohti korkeakouluopintoja ja/tai työelämää valmentavasta koulutuksesta. Malli kuvastaa myös ilmiön eri tasoja, joista olen kiinnostunut: ympäristö ja rakenteet, jotka vaikuttavat yksilön koulutuspolkuun ja siirtymään, sekä yksilöllisemmät ratkaisut ja toiminta. Tärkeää mallissa on sopeuttamisen näkökulma, joka tuo esiin koulutuksellisten polkujen ja siirtymien katkonaisen luonteen.

Yliopistoihin valikoitumista Suomessa tutkineen Norin (2011, 12) mukaan siirtymä korkeakoulutukseen on kaksivaiheinen prosessi. Ennen kuin valikoidutaan sisään päässeeksi opiskelijaksi, valikoidutaan hakijaksi. Menestymiseen itse valintakokeissa vaikuttavat muun muassa hakijan yksilölliset tekijät sekä hakijan perhetausta (Nori 2011, 12; Salmela-Aro 2008). Perhetausta voi näkyä sekä henkisenä tukena että kulttuurisena opiskelemaan kannustamisena kuin myös taloudellisena tukena (Nori 2011, 12). Yksittäisiin siirtymiin vaikuttaa myös yksilön aiempi koulutuspolku. Esimerkiksi alemmilla koulutustasteilla tehdyt tasojaottelut sekä linjaerottelut ovat usein määrittäviä tekijöitä myöhemmän koulutuspolun suunnassa ja pituudessa (Nori 2011, 61). Valmentava koulutus

näyttäytyy tällaisesta katsantokannasta vaiheena, jolloin on valikoiduttu hakijaksi korkeakouluun, mutta hakuprosessiin on ilmaantunut uusi institutionaalinen vaihe. Koulutuspolut määrittäminen aiempien koulutusten pohjalta saa uuden ulottuvuuden, kun tarkastellaan aikuisten maahanmuuttajien osaamista suomalaisessa kontekstissa.

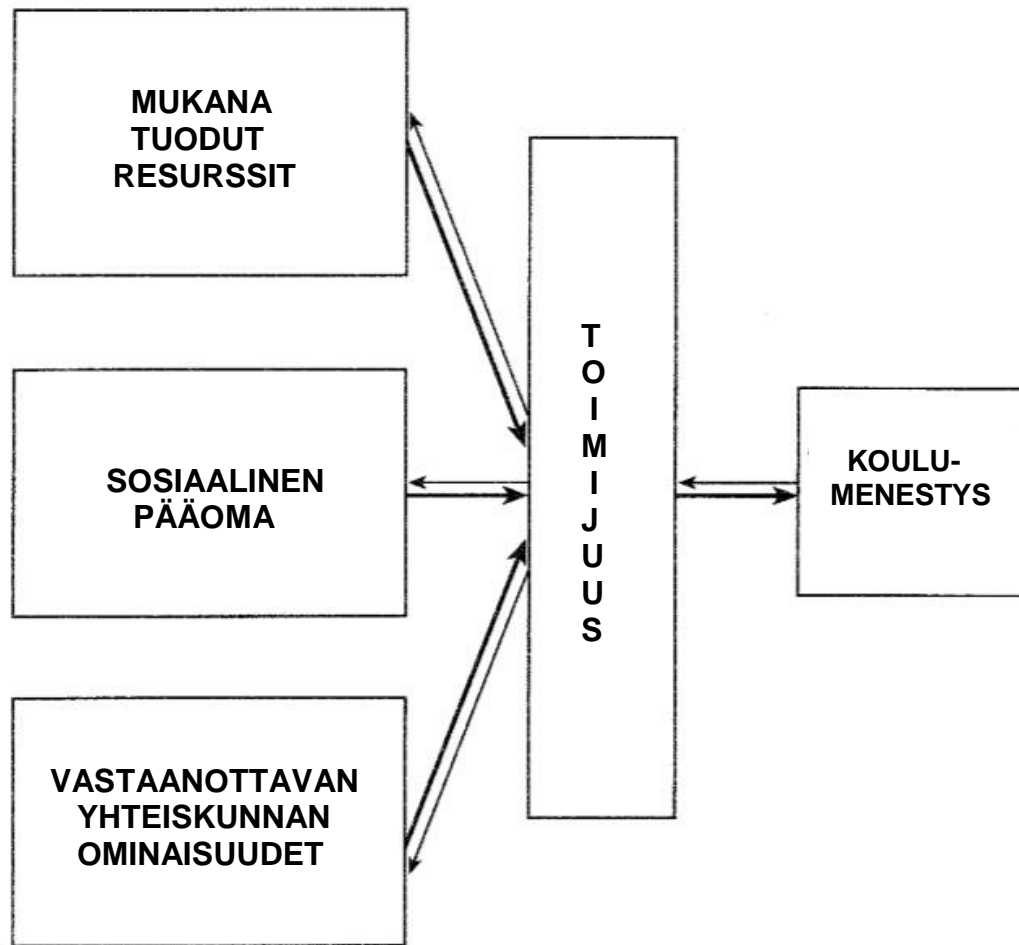
Myös maahanmuuton ja kotoutumisen voi nähdä tietynlaisina siirtyminä tai siirtymäprosessina. Opiskellessa uutta kieltä maassa, jossa on tavoitteena opiskella ja/tai tehdä työtä, saattaa käynnistyä myös omaan identiteettiin liittyviä muutosprosesseja, laadullisia siirtymiä yksilöllisellä tasolla. Martin (2002, 40–42) toteaa, että oppi siirtolainen uuden kotimaansa kieltä tai ei, kielellä on joka tapauksessa rooli ihmisen identiteetin rakentajana. Kielitaidon puute voi kaventaa tai rajoittaa ihmisen identiteettiä, kun osallistuminen muuttuu haastavammaksi, kun taas kielen oppiminen voi tuoda ihmisen persoonallisuuteen uuden tason ja mahdollisuuden olla osallisena uudessa kontekstissa. On kiinnostavaa tarkastella, miten siirtymät koulutuksessa ja työelämässä kietoutuvat yhteen kotoutumiseen ja sopeutumiseen liittyvien siirtymien kanssa. Pääpaino tarkastelussa on koulutuksellisessa kontekstissa, mutta on otettava huomioon näkökulma muihin elämänkulun merkittäviin tapahtumiin, kuten maasta toiseen muuttaminen (ks. Elder 1998). Aikuisten maahanmuuttajien usein pitkittyneiden ja monimutkaisten koulutuspolkujen voidaan ajatella osin johtuvan koulutussiirtymiin liittyvistä haasteista (ks. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016).

3.2 Koulutusvalinnat

Koulutusvalinnan käsitteen avulla pääsetään käsiksi päätöksentekoprosesseihin sekä taustalla vaikuttaviin yhteiskunnallisiin rakenteisiin, joiden kautta on päädytty juuri valmentavaan koulutukseen. Koulutusvalintoihin liittyvän tutkimuksen kautta päädytään usein koulutuksen periytyvyyden teemoihin, sillä vanhempien sosioekonominen tausta nähdään usein keskeisenä koulumenestyksen rakenteellisena selittäjänä (esim. Vanttaja 2002). Vuorinen ja Valkonen (2003) esittävät, että opiskelijat jakautuvat ammattikorkeakouluihin ja yliopistoihin aiemman koulumenestyksen perusteella (yliopistoon hakeutuvat menestyneemmät). Ammattikorkeakouluopiskelijat ovat puolestaan keskimäärin enemmän kiinnostuneita työelämästä opinnoissaan kuin yliopisto-opiskelijat (Mäkinen, Olkinuora & Lonka 2002). Koulutukseen hakeutumiseen ja suhtautumiseen vaikuttavat

tekijät voivat saada uudenlaisia merkityksiä aikuisten maahanmuuttajien kertomuksissa kouluttautumisesta ja työstä uudessa asuinpaikassa. Millainen koulutustausta on valmentavan koulutuksen opiskelijoilla tai perheenjäsenillä? Onko opiskeluorientaatio työelämään painottunutta?

Kun aiemmalla koulumenestyksellä on merkitystä koulutukseen hakeutumiseen, on merkityksellistä tarkastella myös koulumenestykseen vaikuttavia tekijöitä (ks. Vanttaja 2002; Vuorinen & Valkonen 2003). Somalinkielisten nuorten koulumenestystä Suomessa tutkinut Alitolppa-Niitamo (2004) esittelee tavan tarkastella tämän viiteryhmän koulutussaavutuksia. Hän hyödyntää erilaisten menestykseen vaikuttavien tekijöiden analyysissä alun perin Marcello ja Carola Suárez-Orozcon (2000) mallia maahanmuuttajataustaisten lasten koulutusvalintoihin vaikuttavista tekijöistä. Päästäkseen kiinni tähän erittäin monimutkaiseen ilmiöön tutkijat ehdottavat monitieteellistä lähestymistapaa, jossa huomioidaan muun muassa seuraavat tekijät: maahanmuuttajan mukana tuomansa resurssit, vastaan ottavan yhteiskunnan ominaisuudet, yhteiskunnan tukijärjestelmät, oman kulttuurin säilyttäminen, ikätoverien orientaatiot ja opettajien odotukset (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco 2000). Alitolppa-Niitamo (2004) on soveltanut mallia jakaen tekijät neljään eri kategoriaan: mukana tuodut resurssit (*incoming resources*), sosiaalinen pääoma (*social capital*), vastaanottavan yhteiskunnan ominaisuudet (*receiving society variables*) sekä toimijuus (*human agency*). Toimijuus poikkeaa muista kategorioista siten, että se edustaa yksilön toimintaa, johon muut edellä mainitut kategoriat vaikuttavat, mikä muodostaa koulumenestykseen vaikuttavan kokonaisuuden (mt. 83-85). Seuraava Alitolppa-Niitamon (2004, 84) kaavio havainnollistaa koulumenestyksen vaikuttumia ja niiden suhteita toisiinsa.



Taulukko 2. Alitolppa-Niitamon malli maahanmuuttajataustaisten lasten koulumenestykseen vaikuttavista muuttujista vapaasti suomeksi käännettynä otsikkotasolla (2004, 84).

Tekijät edustavat monimuotoisesti erilaisia koulumenestykseen ja siten myös akkulturaatioon vaikuttavia tekijöitä. Olennaista on, että jokainen tekijä voi vaikuttaa koulumenestykseen sitä edistävästi tai rajoittavasti. Mukana tuotuihin resursseihin lukeutuu taloudellinen pääoma sisältäen aiemman sosioekonomisen aseman, jonka lisäksi resursseihin lukeutuu inhimillinen pääoma, joka pitää sisällään seuraavat asiat vapaasti käännettynä: keskeisten dokumenttien omaaminen, vanhempien koulutus ja asenne kouluttautumiseen, opiskelijan aiempi koulutus, terveys, ikä saapuessa, kielitaito, kulttuuri, etninen tausta, uskonto, ja sukupuoli. Sosiaalinen pääoma on mallissa irrotettu omaksi kategoriakseen siihen liittyvän erityisen haavoittuvuuden ja uuteen asuinpaikkaan muuttamisesta seuraavien suurten muutosten takia. Sosiaalista pääomaa on tässä mallissa tarkasteltu Abbasin (ks. esim. 2010) jaottelun mukaisesti sitovana (*bonding*), silloittavana (*bridging*) ja linkittävänä (*linking*) sosiaalisena pääomana. Sitova sosiaalinen pääoma viittaa läheisimpiin ihmissuhteisiin, kuten perheeseen. Silloittava tai siltana toimiva sosiaalinen pääoma

viittaa astetta löyhempiin ihmissuhteisiin, kuten työkavereihin ja muihin tuttaviin, ja linkittävä sosiaalinen pääoma taas viittaa suhteisiin ihmissuhteista, jotka linkittävät heidät yhteiskuntaan, kuten esimerkiksi lapsilla koulun opettajat ja opiskelutoverit. Vastaan ot-tavan yhteiskunnan ominaisuuksiin kuuluvat vallitsevat etniset suhteet, työmarkkinat ja instituutiot, valtion politiikka ja ohjelmat ja kansainvälisyyteen liittyvät muutokset, kuten esimerkiksi työperäisen maahanmuuton lisääntyminen Suomen ikärakenteen johtaessa työvoiman puutteeseen tulevaisuudessa. (Alitolppa-Niitamo 2004.) Hyödynnän Alitolppa-Niitamon (2004) mallia analyysissäni urapolkuun vaikuttavista tekijöistä Kouvon ym. (2011) opintouramallin lisäksi. Erityisen hyödylliseksi tämän mallin tässä tutkiel-massa tekee maahanmuuttajataustaisuus mallin keskeisenä lähtökohtana, sekä toimijuus olennaisena osana mallia.

Keskeistä mallin hyödyntämisessä on aikuisten maahanmuuttajien kouluttautumista, uraa ja integraatiota tarkastellessa huomion kiinnittäminen aiempaan taustaan ja resursseihin, joita erityisesti aikuisella ihmisellä on kertynyt elämässään. Toinen merkityksellinen huomio mallissa on toimijuuden suhde ikään kuin erilaisten ympäristöön ja/tai yksilöön kiinnittyvien ominaisuuksien suodattimena, joka toimii suhteutuen yksilöllisiin tilanteisiin ja piirteisiin. Toimijuus on siis yksilön toimintaa, joka suhteutuu vallitsevaan tilanteeseen ja ympäristöön jatkuvassa vuorovaikutuksessa. Mallissa otetaan huomioon myös ajallisen muutos eli erilaisten tekijöiden mahdollisuus muutokseen. Muutokseen liittyen tärkeää on mallin ei-deterministisyys eli vaihtoehtoisten tulevaisuuksien huomioon ottaminen. Kiinnostavaa ja merkityksellistä on myös koulumenestykseen vaikuttavien tekijöiden moninaisuus käytännönläheisistä tekijöistä, kuten taloudellisista resursseista abstraktimpiin tekijöihin, kuten vallitseviin etnisiin suhteisiin. Tutkimuksen kohderyhmän iän ja kielitaustan eroavaisuudet tulee ottaa huomioon mallia soveltaessa. Alitolppa-Niitamon (2004) tutkimustulokset osoittavat esimerkiksi, että nuorille perhesuhteiden merkitys on äärimmäisen tärkeä koulumenestykseen liittyen, sillä he ovat hyvin riippuvaisia tästä instituutiosta ollessaan vielä lapsia. Aikuisten kohdalla omien vanhempien tai perheen merkitys on tietysti erilainen. Vallitseviin etnisiin suhteisiin liittyen somalinkieliset nuoret olivat Alitolppa-Niitamon (2004) mukaan kokeneet poikkeuksellisen paljon negatiivista suhtautumista ja rasismia Suomessa. Tässä tutkielmassa ei tarkastella tiettyä kieliryhmää, joten näkökulma etnisiin suhteisiin vaihtelee. Mallin ideana onkin pyrkiä näkemään eroja maahanmuuttajataustaisten yksilöiden välillä (mt.).

Sekä Alitolppa-Niitamo (2004) että Suárez-Orozco & Suárez-Orozco (2000) pyrkivät malleissaan välttämään stereotypisoivaa ja yksinkertaistavaa maahanmuuttajataustaan pelkistettyä näkökulmaa tarkastelemalla ilmiötä monitahoisesti. He kuitenkin pitävät tärkeänä tarkastella ilmiötä maahanmuuttajataustan näkökulmasta tämän ryhmän erityistarpeiden takia. Teräs, Lasonen ja Sannio (2010, 86) näkevät myös, että siirtymät ja sukupolvien väliset suhteet ovat haasteellisia kaikille nuorille, mutta että maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten haasteissa on valtaväestöstä poikkeavaa monimutkaisuutta. Samaa erityisyyšnäkökulmaa painottavat Kalalahti ym. (2017), jotka kiinnittävät huomiota maahanmuuttajataustaisten nuorten toisen asteen koulutusvalintojen haasteisiin. He viittaavat useisiin tutkimuksiin, joiden perusteella maahanmuuttajanuorilla on keskimäärin valtaväestöä korkeampi riski jäädä ilman toisen asteen opiskelupaikkaa, todennäköisyys keskeyttää koulunkäynti on korkeampi, ja koulumenestys on keskimäärin heikompaa (mt.). Erittäin tärkeää koulutusvalintojen tekemisen kannalta olisi, että koulutuksiin hakkevilla olisi jo hakiessa tarpeeksi tietoa erilaisista vaihtoehdoista koulutuksen saralla sekä työllistymismahdollisuuksista eri aloilla (Penttinen & Falck 2007). Tämä lienee yksi suurimmista haasteista maahanmuuttajaväestön kohdalla, koska tietämys suomalaisesta koulutusjärjestelmästä ja yhteiskunnasta on useimmiten alkuun melko kapeaa. Edellä esitettyjen näkökulmien perusteella maahanmuuttajataustan näkemisen erityisenä voi nähdä keinona tarjota tukea juuri siihen liittyviin tekijöihin, kuten kielikysymyksiin. Näistä syistä näen perustelluksi tarkastella siirtymää myös juuri maahanmuuttajuuden kontekstissa pyrkien kuitenkin säilyttämään kriittisyyden tällaista ajattelutapaa kohtaan.

4 Toimijuus teoreettisena viitekehyksenä

Tässä luvussa käsittelen toimijuutta (*agency*) osana tutkimuksen teoreettista viitekehystä. Toimijuus kuvastaa kasvatussosiologista lähestymistapaani, mutta se on myös yksi tarkastelemistani ilmiöistä valmentavan koulutuksen opiskelijoiden toiminnassa urapolullaan. Toimijuuden käsitteen kautta päästään käsiksi yksilön toimintaan ja sen mahdollisuuksiin unohtamatta ulkoisia ympäristötekijöitä. Tarkoitus on Alitolppa-Niitamon (2004) koulumenestysmallin tavoin tarkastella toimijuutta erilaisten vaikuttimien ja yksilön toiminnan suhteena, joka määrittää yksilön erilaisia valintoja urapolulla ja elämänsä kulussa.

Toimijuus on yksi sosiologian käytetyimmistä tutkimuksellisista käsitteistä, jonka olo-
muodosta kiistellään edelleen (Hitlin & Elder 2007). Keskustelussa toimijuuden käsit-
teestä painottuu yksi perinteisistä sosiologian suurista kysymyksistä, yksilön ja yhteis-
kunnan suhde. Onko toimijuus siis jotakin yksilöön vahvasti kiinnittyvää, vai onko ihmi-
nen vain yhteiskunnallisten ja sosiaalisten rakenteiden ohjaama olento (ks. Alitolppa-Nii-
tamo (2004, 97)? Giddens (1984) vastustaa tällaista vastakkainasettelua. Hänen mu-
kaansa toimijaa ja sosiaalista toimintaa ohjaavaa kulttuuria, rooleja ja yhteiskunnallista
järjestelmää ei voit täysin erottaa toisistaan. Teoreettisella tasolla allekirjoitan tämän nä-
kemyksen, mutta empiiriseen tarkasteluun perustuvassa tutkimuksessani olen päätenyt
Eteläpellon ym. (2013) ajattelua mukaillen näkemään toimijuuden ensisijaisesti yksilöl-
lisenä toimijuutena, joka voi tarkoittaa esimerkiksi valintojen tekemistä omassa elämässä,
muutoksesta selviytymistä, oman identiteetin neuvottelua sekä intentionaalista ja tavoit-
teellista toimintaa, kuten oman tulevaisuusorientaation toteuttamista. Yksilöllisenä toimi-
juutena voidaan myös nähdä vähemmän voimakas toimijuus, jota edustavat tottumus ja
tapojen noudattaminen, sekä erilaisten asioiden sietäminen (Eteläpelto ym. 2013).

Väitöskirjassaan erityisopetuksen kontekstissa toisella asteella ja sen kynnyksellä raken-
tuneita koulutuspolkuna tutkinut Niemi (2015) hyödyntää Evansin (2007) sidotun toimi-
juuden (*bounded agency*) mallia. Niemi (2015) ajattelee toimijuuden olevan aina sidottua
sosiaaliin rakenteisiin jollain tasolla, mutta sitä ei voi kuitenkaan määritellä ennalta,
eikä sosiaalisia rakenteita voida pitää täysin lukitsevina. Myös tähän näkökulmaan sitou-
dun tässä tutkielmassa. Erityisen olennainen kysymys yksilön ja rakenteellisten tekijöi-
den suhteesta on aikana, jolloin entistä enemmän korostetaan yksilön vastuuta omasta
elämästään (esim. Giddens 1984). Modernissa yhteiskunnassa yksilöiltä odotetaan toimi-
juutta ja oman elämän kontrollointia. Nykyistä jälkimodernia yhteiskuntaa luonnehtii
myös lisääntynyt epävarmuus, mikä tekee toimijuuden saavuttamisesta ja tähän vaikutta-
vien olosuhteiden kontrolloimisesta entistä haastavampaa. (esim. Eteläpelto, Vähäsanta-
nen, Hökkä ja Paloniemi 2013).

Yhteiskunnallisten rakenteiden, kuten koulutusjärjestelmän tai vallitsevan kulttuurin ja
toimijuuden suhteesta kiinnostunut ja sidotun toimijuuden käsitteen luoja Evans (2007)
esittää, että vaikuttavien käytäntöihin liittyvien interventioiden luomiseksi meidän tulisi
ymmärtää toimijuuden ja rakenteiden vuorovaikutusta entistä paremmin. Hän on tutkinut
toimijuuden ja rakenteiden suhdetta nuorten aikuisten siirtymissä korkeakoulutuksen,

työllisyyden ja työttömyyden välillä Saksassa ja Britanniassa. Tutkimuksen tulosten mukaan nuoret yrittivät aktiivisesti saada oman elämänsä kontrollin haltuun. He eivät olleet fatalistisia, eli uskoneet tulevaisuuden olevan ennalta määrättyä, vaan pyrkivät rakentamaan omaa elämäänsä turhauttavista vastoinikäymisistä huolimatta. Kontekstin huomioon ottaen ympäristö Saksassa ja Briteissä ohjannee melko yksilökeskeiseen ajatteluun (ks. esim. Walther 2006), mikä näyttää iskostuneen myös Evansin (2007) tutkimuksen nuoriin. Maahanmuuttajat nähdään valitettavan usein rakenteiden rajoittamina (ks. Nieminen 2011; Eteläpelto ym. 2013), joten on kiinnostavaa, millaiseksi rakenteiden ja toimijuuden suhde muodostuu tässä tutkielmassa haastateltujen kertomuksissa.

4.1 Toimijuus elämänculussa

Toimijuutta elämänculun kontekstissa tarkastelleet Elder, Johnson ja Crosnoe (2003) ymmärtävät toimijuuden yksilön elämänculun rakentamisena ja siihen liittyvinä valintoina ja tekoina, jotka tämä valitsee tietyistä vaihtoehtoista, jotka ovat sidottuja yhteiskunnan tarjoamiin mahdollisuuksiin ja rajoitteisiin. Yksilön toiminta nähdään erillisenä ympäristöstä, joka voi olla toimintaa mahdollistavaa tai rajoittavaa. Ecclestone (2007) näkee toimijuuden lisäksi identiteetin ja rakenteelliset ilmiöt tärkeinä aikuisten koulutusta ja oppimista tarkastellessa. Elämänculkutraditiota edustavana hän pitää tärkeänä ottaa huomioon ihmisten aikaisemmat kokemukset, kokemukset tästä hetkestä, sekä näkemykset tulevaisuudesta. Tähän pyrin hyödyntämällä narratiivista tutkimusotetta.

Eteläpelto ym. (2013) ovat tutkineet toimijuuden olemusta erityisesti sosiaali- ja kasvatustieteiden tutkimuksellisella kentällä ja keskusteluissa. Tarkoitus oli selvittää, miten toimijuuden ontologiset piirteet ja ilmentymät ymmärretään, sekä miten toimijuuteen liittyvän yksilön ja sosiaalisen suhde ymmärretään. Tuloksena oli neljä erilaista traditiota, joissa kussakin toimijuus ymmärretään eri tavoin: yhteiskuntatieteellinen traditio, post-strukturalistinen naistutkimus, sosio-kulttuurinen lähestymistapa sekä elämänculkututkimuksen traditio. (Eteläpelto ym. 2013.) Tämä tutkimus edustaa eniten elämänculkua koskevaa traditiota. Kun joissakin tapauksissa edellä mainituissa traditioissa toimijuus voidaan nähdä kapeasti jopa yksittäisenä rationaalisena tai intentionaalisena tekona, tässä traditiossa toimijuus nähdään yksilöiden elämänculun rakentamisen tapoina eli erilaisten pitkän tähtäimen valintojen ja tekojen kautta. Traditiossa otetaan siis vahvasti huomioon

ilmiön temporaalisuus, joka kattaa yksilön koko elämänkaaren. Myös yksilöiden identiteetit ovat keskeisessä roolissa tarkastelun kohteena elämänkulttuuritraditiossa. Toimijuuteen liittyvät tekijät nähdään joko yksilöllisinä tai sosiaalisina, ulkoisina. Esimerkiksi sosiaaliset ja taloudelliset olosuhteet nähdään ulkoisina toimijuutta mahdollistavina tai rajoittavina tekijöinä, jotka vaihtelevat kulttuurisesti ja historiallisesti. (Eteläpelto ym. 2013.) Tämä näkökulma erilaisista toimijuutta mahdollistavista tai rajoittavista ulkoisista ja sisäistä tekijöistä sopii hyvin yhteen Alitolppa-Niitamon (2004) koulumenestykseen vaikuttavien tekijöiden malliin sekä Kouvon ym. (2011) opintouraan vaikuttavien tekijöiden malliin.

Hitlin ja Elder (2007, 182) erottavat analyttisesti neljä erilaista toimijuuden muotoa. Heidän mukaansa on olemassa eksistentiaalista, pragmaattista, identiteetti- ja elämäнкаaaritoimijuutta, joiden aikasuhte vaihtelee tästä hetkestä pitkän tähtäimen tulevaisuuden suunnitelmiin. Eksistentiaalisella toimijuudella tarkoitetaan universaalia ihmisen kykyä ja mahdollisuutta itseohjautuvaan ja oma-aloitteiseen toimintaan. Pragmaattinen toimijuus on toimintaa, jota toteutetaan silloin, kun vanhat tavat ja rutiinit eivät enää toimi, jolloin joudutaan tekemään valintoja toiminnan ohessa sopeutuakseen tilanteeseen. (mt.) Tällainen toimintatapa voisi tämän tutkielman kontekstissa olla verrattavissa tilanteeseen, jossa omaa osaamista ei ole mahdollista hyödyntää suomalaisessa yhteiskunnassa, jolloin on tehtävä muutoksia urapolulla. Identiteettitoimijuudella puolestaan tarkoitetaan sitä, kun toteutetaan oman identiteetin mukaista toimintaa, joka motivoituu sosiaalisen palautteen ja sitoumustemme pohjalta (Hitlin & Elder 2007). Tämän tutkielman näkökulmasta merkittävimmällä toimijuuden muodolla, elämäнкаaaritoimijuudella, tarkoitetaan yksilön tavoitteita ja toimintaa, joilla tämä rakentaa omaa elämänkulkuaan. Yhtäältä sillä tarkoitetaan sekä itse toimintaa, jolla pyritään pitkän tähtäimen vaikutuksiin, mutta myös itse-reflektiivistä uskoa itseen elämän tavoitteiden saavuttamisessa. Elämäнкаaaritoimijuus pitää siis sisällään eksistentiaalista toimijuutta eli ihmisen universaalia kykyä olla oma-aloitteinen ja toimia, jota kuitenkin harjoitetaan pitkän tähtäimen suunnitelmien mukaisesti. Tämän lisäksi elämänkulkutoimijuuteen kuuluu usko omiin kykyihin haluttujen elämäntavoitteiden saavuttamisessa. Usko itseen tai sen puute vaikuttaa pitkän tähtäimen elämäntavoitteiden asettamiseen. (mt.) Tällä uskolla viitataan minäpystyvyyden kaltaiseen ilmiöön, jolla tarkoitetaan ihmisen uskomuksia omasta kyvystä saavuttaa erilaisia tavoitteita, jotka hän on asettanut itselleen. Nämä uskomukset puolestaan vaikuttavat ihmisen ajatteluun, motivaatioon ja käyttäytymiseen, ja siten suoriutumiseen tavoitteen

saavuttamisen edellyttämissä tehtävissä (Bandura 1994). Tällaista toimijuutta omaavat ja toteuttavat yksilöt selviävät paremmin haastavissakin elämäntilanteissa (Hitlin & Elder 2007).

Keskeinen Eteläpellon ym. (2013) huomio liittyy elinikäiseen oppimiseen, jota heidän mukaansa edellytetään nykyisissä muuttuvissa olosuhteissa. Muutokset ja katkokset työssä lisäävät tarvetta heidän tarkastelemalleen ammatilliselle toimijuudelle ja tähän sisältyvälle identiteettitoimijuudelle, jota edellytetään identiteetin uudistamisesta vaativissa tilanteissa. Eteläpelto ym. (2013) näkevät, että etenkin hoito- ja kasvatusalan ammattilaisilta vaaditaan vahvaa identiteettitoimijuutta, koska työ perustuu vahvasti persoonallisiin ja eettisiin identiteettisitoumuksiin. Myös yrittäjiltä vaaditaan vahvaa toimijuutta ja resursseja. Työhön liittyvien asioiden lisäksi Eteläpelto ym. (2013) tuovat esiin perhe-elämän ja muiden elämäntilanteiden vaikutuksen urapolun rakentamiseen, mikä vaatii myös omanlaistaan toimijuutta. Tämä näkökulma tuntuu hyvin keskeiseltä tutkimuksessa, jossa valmentavan koulutuksen opiskelijat hyvin vaihtelevissa elämäntilanteissa olleina ja olevina pyrkivät tekemään päätöksiä tulevaisuudestaan. Sosiaali- ja terveysalalle suuntautuvilta opiskelijoilta, jotka ovat myös enemmän tai vähemmän keskellä kotoutumisen prosessia, edellytetään varsin vahvaa toimijuutta.

4.2 Ammatillinen toimijuus

Ammatillisen toimijuuden käsitteen kautta pääsee kiinni urapolulla tapahtuvaan koulutukseen ja työhön liittyvään toimijuuteen, sekä ammattiminän muotoutumiseen liittyvään identiteettityöhön, joka on erittäin ajankohtaista monilla valmentavan koulutuksen opiskelijoilla. Eteläpellon ym. (2013) mukaan heidän luomaansa ammatillisen toimijuuden mallia tarvitaan nykyisessä ennalta arvaamattomassa työmaailmassa, jossa ihmisiltä odotetaan kykyä rakentaa yksilöllisiä uria. Kaikilla toimijoilla on yksilöllinen elämänhistoria ja kompetenssit, joiden kautta he rakentavat polkuaan eteenpäin. Ammatillisella toimijuudella he tarkoittavat toimintaa, jota ammatillinen subjekti eli yksilö (tai yhteisö) harjoittaa, kun se pyrkii vaikuttamaan asioihin, tekee valintoja ja omaksuu tietynlaisia asenteita, jotka vaikuttavat hänen työhönsä tai ammatillisiin identiteetteihinsä. Ammatillinen toimijuus muotoutuu ammatillisen toimijan ominaisuuksien sekä sosiokulttuuristen työkontekstin olosuhteiden tuloksena. Ammatillisen toimijan ominaisuuksia ovat tämän

ammattillinen identiteetti (johon sisältyvät esimerkiksi toimijan tavoitteet, motivaatiot ja arvot), ammatillinen tietämys ja kompetenssi sekä tämän työhistoria ja -kokemus. Sosio-kulttuurisilla olosuhteilla tarkoitetaan materiaalisia olosuhteita, fyysisiä esineitä, valtasuhteita, työkulttuuria, diskursseja ja subjektipositioita. (mt.)

Erityisesti Eteläpelto ym. (2013) haluavat ammatillisen toimijuuden kautta tarkastella sitä, miten yksilöt rakentavat mielekkäitä urapolkuja ja elämänkaarta työstäessään ammatillista identiteettiään ja harjoittavat toimijuutta koulutuksen ja työn parissa. Elämänkulukuperspektiiviä tarvitaan etenkin, kun tarkastellaan ihmisen tapaa osallistua koulutuksellisiin konteksteihin, mikä vaikuttaa heidän osaamiseensa ja osallistumiseensa työelämässä. Elämänkululähestymistapaa ammatillisen toimijuuden tarkastelussa tarvitaan myös silloin, kun halutaan tarkastella ihmisen kykyä luoda uudelleen ammatillinen identiteettinsä uudessa työkontekstissa (Vähäsantanen & Eteläpelto 2011). Tämä on juuri se konteksti, jossa valmentavan koulutuksen opiskelijat ovat Suomessa. Kouluttautumiseen liittyvät valinnat voidaan nähdä ammatillisena toimijuutena sekä elämänkaaritoimijuutena, koska nämä vaikuttavat tulevaisuuden työelämään ja identiteettiin.

Kuten Eteläpelto ym. (2013) toteavat, ammatillista toimijuutta tarvitaan työmarkkinoilla vaihtelevissa tilanteissa ja muuttuvissa olosuhteissa, jotka ovat Åkerbladin (2014) toimijuuteen liittyvän väitöskirjatutkimuksen taustalla. Hänen tutkimuksessaan haastatellut aikuiset kuvailivat arkeaan työn näkökulmasta. Yhteistä haastateltavien elämäntilanteissa oli jatkuvuuden puute, epävarmuus ja vähäinen toimintatila, koska he olivat työllisyyden ulkopuolella, määrääkaaisessa työsuhteessa tai siirtymävaiheissa. Aineistossa nousi esiin vaikeita tunteita: riittämättömyyttä, uupumusta ja epävarmuutta, jotka liittyvät työurien ja työmarkkinoiden epävarmuuteen. Toisaalta monet osoittivat vahvaa toimijuutta olemalla aktiivisia ja päämäärätietoisia. Artikkelissaan vuodelta 2015 Åkerblad jatkaa aiheen käsittelyä etenkin niin sanottujen tutkimalla niin sanottuja solmukohtia, joita ihmiset kohtaavat urallaan. Solmukohdilla Åkerblad (2015) tarkoittaa haastateltavien kohtaamia tilanteita, joissa ihminen on keskeisten valintojen edessä työurallaan, mutta valinnan tekeminen on vaikeaa ja stressaavaa moninaisista syistä johtuen. Pitäisi valita tietynlaisia suuntia uralle, joiden pitäisi soveltua itselle ja omaan elämäntilanteeseen, mutta kaikissa vaihtoehtoissa piilee riski epäonnistumiseen. Tilanteen mennessä ”solmuun” asti ihminen ei kykene enää toimimaan, koska valinnan tekeminen tuntuu mahdottomalta. Ihminen on jollain tapaa eksyksissä, eikä tiedä, mitä tehdä. Ammattikorkeakouluun valmentavaan

koulutukseen osallistuminen vastaa Åkerbladin (2014) tutkimuksen kohderyhmän elämäntilannetta siirtymävaiheessa olemisen näkökulmasta. Valmentava koulutus ei takaa pääsyä tutkinto-opiskelijaksi korkeakouluun, minkä aiheuttama epävarmuus saattaa tuottaa samankaltaisia negatiivisia tuntemuksia kuin Åkerbladin (2014) tutkimuksen informanteilla. Valmentavan koulutuksen jälkeen esimerkiksi pääsykokeissa epäonnistuessaa on myös riski joutua solmukohtaan (vrt. Åkerblad 2015).

Ammatillisessa kontekstissa maahanmuuttajataustaisten sairaanhoitajien toimijuutta Suomessa tutkinut Nieminen (2011) toteaa maahanmuuttotautaan näyttäytyvän valitettavan rajoittavana piirteenä työmarkkinoiden ja alan rakenteellisissa hierarkioissa. Tuloks mukaillee myös sosiaalipoliittista keskustelua, jossa toimijuuden rajoitteista puhuttaessa nostetaan usein esiin maahanmuuttajat, naiset, sukupuolivähemmistöt ja muita vastaavia ihmisryhmiä (Eteläpelto ym. 2013). Niemisen (2011) analyysi perustuu haastateltujen sairaanhoitajien omiin kokemuksiin ja linkittyy kysymykseen suomen kielen taidosta. Tulos uusintaa ajatusta maahanmuuttajista syrjivien sosiaalisten rakenteiden kohteina, mutta onneksi tutkimuksen tuloksilla on myös kääntöpuoli (mt.). Niemisen (2011) mukaan haastatellut sairaanhoitajat vastustavat rajoittavia rakenteita tuketumalla vankkaan ammatilliseen osaamiseensa sekä voimakkaaseen sitoutumiseensa tunnetasolla hoitoalaan. Tämän tuloksen voi nähdä olevan linjassa Eteläpellon ym. (2013) sosiaali- ja terveysalan ihmisten vahvoin identiteettisitoumuksiin ja toimijuuteen liittyvien näkemyksien kanssa. Niemisen (2011) haastatellut eivät myöskään hyväksyneet eriarvoistavina kokemiaan käytäntöjä työpaikalla tai nähneet mahdollisena niin sanotusti ”alemmalla tasolla” työskentelemistä lähihoitajana. Hoitoalan ammattilaisilta toivotaan nykyään myös ”vieraiden” kulttuurien tuntemusta ja kattavaa kielitaitoa, jolloin maahanmuuttotautaan näyttäytyy ajoittain etuna. Maahanmuuton kokeminen avartaa elämänkatso- musta, josta voi ammentaa työhön, ja laaja kielitaito mahdollistaa myös tulkkina toimi- misen. Vahvan toimijuuden lisäksi työllistymisen kannalta tärkeinä näyttäytyivät myös mahdollistavat yhteiskunnalliset ja rakenteelliset tekijät, kuten työvoimapula sairaan- hoitoalalla ja mahdollisuus pätevyitysmiskoulutukseen/tutkintotodistukseen sekä verkostoitumiseen harjoittelujen kautta. (Nieminen 2011, 80-83.) Edellä esitetyt tutkimustulokset ovat varsin vertailukelpoisia tämän tutkielman tuloksien kanssa.

5 Tutkimuskysymykset

Pyrkimyksenä tässä tutkielmassa on luoda kuvaa koulutuksellisesta siirtymävaiheesta maahanmuuttajille suunnatun ammattikorkeakouluun valmentavan koulutuksen opiskelijoiden kokemusten kautta laadullisen tutkimuksen keinoin. Erityisenä tarkastelun kohteena ovat opiskelijoiden kertomuksista ilmenevät tekijät, jotka jollain tapaa vaikuttavat urapolulla etenemiseen. Tämän lisäksi tutkimuksen tarkoituksena on tavoitella ymmärrystä urapolkua edistävästä tekijöistä yksilöön kiinnittyvänä kokonaisuutena. Tavoite on muodostaa käsitystä siitä, miten erilaiset tekijät vaikuttavat erilaisen tarinan omaaviin opiskelijoihin. Tulokset kuvaavat opiskelijoiden todellisuutta. Tutkimuksen lähestymistapa on narratiivinen, ja kertomukset ovat sekä analyysin kohteena että tutkimuksen tulos (Polkinghorn 1995). Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. **Millaisia urapolkua edistäviä ja rajoittavia tekijöitä valmentavan koulutuksen opiskelijoiden kertomuksissa muodostuu?**
2. **Millaisia urapolkutyyppisiä valmentavan koulutuksen opiskelijoiden kertomuksista muodostuu?**

Tutkimuskysymyksiin haetaan vastauksia opiskelijoiden kertomuksista siitä, kuinka tällaiseen koulutukseen päädytään ja millaisista lähtökohdista peräisin, millaista itse opiskelu koulutuksessa on ollut, sekä millaisia tavoitteita koulutuksen osallistujilla on tulevaisuudessa. Ensimmäinen tutkimuskysymys on narratiivien analyysiä, jossa kertomukset ovat analyysin kohteena, ja toinen tutkimuskysymys edustaa narratiivista analyysiä, jonka tuloksena on kertomus (Polkinghorn 1995). Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla teemoittelen haastateltavien kertomuksissa esiintyviä tekijöitä, jotka vaikuttavat urapolkuun. Tämän kysymyksen kautta opiskelijoiden koulutukseen ja uraan liittyviin mahdollisuuksiin vaikuttavat tekijät tulevat monipuolisesti näkyviksi. Kouvon ym. (2011) opintouramallia mukaillen luokittelen tekijät yksilö-, yhteisö- ja yhteiskuntatason tekijöihin. Myös Alitolppa-Niitamon (2004) malli maahanmuuttajanuorten koulumenestykseen vaikuttavista tekijöistä inspiroi luokittelemaan tekijöitä eri näkökulmista. Molemmissa malleissa otetaan huomioon erilaisten opintoihin vaikuttavien tekijöiden rooli joko positiivisena tai negatiivisena, joten tässä tutkimuksessa lajittelen tekijät joko

edistäviksi tai rajoittaviksi urapolun kannalta. Tällöin tulee näkyväksi erityisesti yksilöön kiinnittyvät tekijät sekä yksilöiden vaikutuspiirin ulkopuolella olevat ulkoiset tekijät, ja näiden suhde toisiinsa.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tehtävä on toimia myös taustoittavana katsauksena toista tutkimuskysymystä varten, jonka tuloksena on tyypillisimpiä urapolkuja kuvaavat tyypittarinat. Tarinoissa korostuu ajallinen näkökulma toisin kuin urapolkutekijöiden teemoittelussa (ks. Polkinghorn 1995). Urapolkutyypit kuvaavat sitä, miten eri tekijät näyttäytyvät merkityksellisinä erilaisten opiskelijoiden kohdalla. Tyypittarinat ilmentävät toisin sanoen opiskelijoiden erilaisia taustoja, elämäntilanteita, tulevaisuudentavoitteita sekä sitä, millaisia merkityksiä koulutus saa heidän elämässään tällä hetkellä. Erityisenä tarkastelun kohteena sekä 1. että 2. tutkimuskysymyksen kohdalla on opiskelijoiden toimijuus. Hyödynnän analyysissä etenkin Eteläpellon ym. (2013) pohdintaa toimijuudesta sekä Hitlinin ja Elderin (2007) elämäнкаaritoimijuuden mallia. Kokonaisuutena tulokset luovat kuvaa tästä koulutuksellisesta siirtymästä sekä yksilöllisellä, yhteisöllisellä että yhteiskunnan tasolla ottaen huomioon ajallisen ulottuvuuden: menneisyyden, nykyhetken sekä tulevaisuuden. Tulokset edesauttavat erilaisten opiskelijoiden urapolun edistymiseen liittyvien haasteiden ja tarpeiden tunnistamista. Keskeisenä tarkoituksena on tuoda opiskelijoiden ääni esiin heidän todellisuuttaan kuvailemalla.

6 Narratiivinen tutkimusote

Tämä tutkimus pohjautuu kvalitatiiviseen narratiiviseen lähestymistapaan. Laadullisten eli kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien avulla tarkoitus on pureutua tutkittavaan ilmiöön syvällisellä ja moniulotteisella tavalla (esim. Eskola & Suoranta 1998). Tarkoitus on erilainen kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa, jossa menetelmien tarkalla noudattamisella on keskeinen rooli, kun taas laadullisessa tutkimuksessa halutaan enemmän tai vähemmän säilyttää tukijan vapaus teoreettiseen ajatteluun tiukkojen valmiiden menetelmien noudattamisen sijaan (mt.). Narratiivinen konstruktivistiseen tieteenfilosofiaan perustuva tutkimus edustaa menetelmällisesti melko vapaata koulukuntaa (Syrjälä 2001), mikä on ohjannut tekemään juuri tähän tutkimusasetelmaan sopivimmat metodologiset ratkaisut.

Laadullista tutkimusta luonnehtii hypoteesittomuus, eli omista ja tutkimuksellisista tutkimusilmiöön ja tutkimustuloksiin liittyvistä ennakko-oletuksista ja asenteista luopuminen johonkin ilmiöön perehtyessä. Tutkimuksen tarkoitus ei siis ole todentaa olemassa olevia hypoteeseja, vaan pikemminkin luoda uusia näkökulmia. Täydellistä ennakkoluulotto-muutta ei ole kuitenkaan voi olla olemassa, eikä tutkimusta voitaisi mielekkäällä tavalla tehdä perehtymättä tutkimuksen kohteena olevaan ilmiöön lainkaan. Olennaista on siis tiedostaa tutkimuksen taustalla olevat lähtökohdat ja tuoda ne lukijalle esiin, mikä on laadullisen tutkimuksen keino pyrkiä objektiivisuuteen tulkinnan korostumisesta huolimatta. (Eskola & Suoranta 1998.) Omiin ennakko-oletuksiini tässä tutkimuksessa on vaikuttanut etenkin maahanmuuttajien koulutukseen ja toimijuuteen liittyvä tutkimus, joka näyttäytyy usein problemaattisena. Pyrin kuitenkin mahdollisimman neutraaliin tarkasteluun aiemman tutkimuksen negatiivisesta latauksesta huolimatta.

Narratiivinen tutkimussuuntaus ja analyysi voidaan nähdä omana erillisenä tutkimuksellisenä lähestymistapanaan, mutta toisaalta laadullisen tutkimuksen ylipäänsä voidaan ajatella perustuvan narratiivisuuteen, jossa perehdytään kertomuksiin ja tutkimusta tehdessä myös luodaan uusia kertomuksia (Eskola & Suoranta 1998). Narratiivinen tietämisen tapa perustuu pyrkimykseen ymmärtää ihmiselämää ja maailmaa (Syrjälä 2001, 3). Tietämisen tavoitteena on luoda mahdollisimman elämänmakuisia ja todentuntuksia jaettavissa olevia käsityksiä maailmasta ja sen tapahtumista (mt. 3-4). Kertomukset toimivat tiedon välittäjänä ja rakentajina (Heikkinen 2010), ja niiden tuottaminen on tapa tehdä omista kokemuksista sosiaalisesti ymmärrettäviä muille (Syrjälä 2001, 2). Tässä tutkielmassa keskiössä tiedonlähteinä ovat valmentavan koulutuksen opiskelijoiden kertomukset elämästään ja opiskelustaan valmentavassa koulutuksessa. Narratiivinen tutkimussuuntaus itsessään on löyhä kokoelma erilaisia näkemyksiä ja toteuttamistapoja kertomuksiin pohjautuvasta tutkimuksesta (Heikkinen 2002). Lähestymistavan monipuolisuuden eli toisin sanoen selkeiden reunaehtojen ja määritelmien puutteen voi nähdä myös heikkoutena (Vuokila-Oikkonen, Janhonen & Nikkonen 2001). Erilaisten analyysimenetelmävaihtoehtojen valitseminen ja johdonmukaisena pysyminen ovat tämänkin tutkimuksen haasteita.

Narratiivisen tutkimuksen ja kertomuksen suhde voi perustua joko kertomuksiin tutkimuksen materiaalina, tai tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa kertomus maailmasta (Heikkinen 2010; Polkinghorn 1995). Tässä tutkielmassa sovelletaan narratiivista lähestymistapaa tiedon lähtökohtana, aineiston keruussa, ja analyysimenetelmänä.

Kertomukset ovat analyysin kohteena, mutta pyrin myös luomaan kertomuksista tyyppitarinat, jotka kuvastavat informanttien tyypillisimpiä urapolkutyyppejä. Heikkisen (2010) ja Syrjälän (2001) tavoin käytän narratiivin, kertomuksen ja tarinan käsitteitä pitkälti toistensa synonyymeina. Syrjälän (2001) tavoin näen käsitteissä kuitenkin sävyeron siinä, että käsitän tarinan kokonaisuutena, joka yleensä sisältää juonen, mutta kertomuksella puolestaan voidaan nähdäkseni tarkoittaa mitä tahansa kerrontaa.

Narratiivisen tutkimusotteen lähisukulainen on elämäkerrallinen tutkimusote (esim. Syrjälä 2001), jonka piirteitä hyödynnetään tässä tutkimuksessa. Tässä tutkimuksessa elämäkerrallisella otteella tarkoitetaan urapolkuun liittyvien kokemusten ja näkemysten tutkimusta elämänculussa. Ajallisesti tarkastelu keskittyy läpileikkaukseen nykyhetkestä, ja kertomuksiin sekä menneisyydestä että tulevaisuudesta. Elämänhistoriallista tutkimusotetta kehittäneen kasvatustieteiden professori Goodsonin (1997) mukaan kertomukset ovat tapoja tulkita elämää, ja antaa merkityksiä elämälle ja sen tapahtumille. Syrjälän (2001) mukaan elämäkerrallisten lähestymistapojen taustalla on ajatus siitä, että ihmisen identiteetti, minuus ja elämä rakentuvat tarinoiden ja kertomisen kautta. Ihmisen perusominaisuus on kyky oman itsensä ja elämänsä refleksiiviseen pohdintaan, josta luotujen kertomusten kautta muodostuu ihmisen minuus. Kertoessaan tarinoita itsestään ja elämästään haastateltavani samalla rakentavat siis omaa minuuttaan. Tässä tutkielmassa haastateluaineisto on kertomuksellista, mutta usein narratiiviselle aineistolle ominaista selkäräjäistä alkua, loppua ja juonta kaikista kertomuksista ei ole tarkoitukseen löytää, vaan keskittyä sisällöllisesti merkittäviin asioihin (vrt. Syrjälä 2001).

Tieteenfilosofisesti narratiivinen lähestymistapa perustuu usein konstruktivistisiin ja postmoderneihin epistemologioihin sekä ontologioihin. Konstruktivistisen tieteenfilosofian mukaan tieto rakentuu eli konstruoituu ihmisten kertomusten kautta. Tiedon rakentuminen perustuu ihmisen aiempiin kokemuksiin ja tietoon, ja tietoa muotoutuu yhä uudelleen koko ajan ihmisten ollessa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Ihmisten kokemusten ja tietovarantojen ollessa erilaisia myös käsitysten todellisuudesta voidaan ajatella olevan erilaisia. Postmoderneissa todellisuuskäsityksissä ajatellaankin, että ei ole olemassa yhtä kaikille objektiivisesti totta olevaa ja arvovapaata todellisuutta. Näkemykset todellisuudesta ovat päinvastoin subjektiivisia, ja myös oman identiteetin rakentuminen perustuu näihin subjektiivisiin kokemuksiin ja käsityksiin, jotka muodostuvat ympäristön kanssa vuorovaikutuksessa ollessa. Tutkimuksessa muodostettu tieto on eräänlaista

ajasta, paikasta ja tutkijasta riippuvaa sisältöä, joka on muodostunut vuorovaikutuksessa tutkittavien kanssa. Tutkijallakin on aina jokin perspektiivi, josta käsin tämä muodostaa tietoa. Näin ollen narratiivisen tutkimuksen tavoitteena ei ole tuottaa objektiivista, todellista tietoa, vaan tuoda esiin vaihtoehtoisia todellisuuksia. Tämä on kirvoittanut uudenlaisten, hallitsevista tarinoista poikkeavien kertomusten esiin tuloa. (Heikkinen 2010.) Tässä tutkimuksessa sitoudun edellä kuvattuun konstruktivistiseen tieteenfilosofiaan, jossa tieto rakentuu sosiaalisesti tietyssä ajassa ja paikassa, haastateltavien sekä haastattelijan aiempiin kokemuksiin ja tietoihin perustuen. Kertomuksissa omasta elämästä keskeisessä roolissa ovat kunkin omat subjektiiviset kokemukset ja suhtautuminen niihin. (Heikkinen 2010.) Tutkittavana olevan kohderyhmän todellisuudesta on mahdollista saada tietoa olemalla vuorovaikutuksessa esimerkiksi haastattelun kautta, jossa muodostunut tieto perustuu tutkijan tulkintaan kohderyhmän kertomuksista. (Metsämuuronen 2010, 218.)

Ontologisesta näkökulmasta konstruktivistiset ja postmodernit näkökulmat ovat kuitenkin tietyllä tapaa haasteellisia, jos yhtenä tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, onko esimerkiksi olemassa olevissa koulutuksellisissa käytännöissä jotakin korjattavaa. Riskinä on tulkinnan merkityksen ylikorostuminen. Jos ajatellaan, että olemassa olevat käytännöt ilmenevät meille kaikille eri tavoin sen perusteella, miten ne tulkitsemme, vaikeasti tunnistettavien ongelmien olemassaolo ei tule näkyväksi. Jos yksilön kertomuksen perusteella yhteiskunnallisten rakenteiden ja olemassa olevien käytäntöjen haasteita ei ole mahdollista tulkita, eivätkö ne silloin ole olemassa hänen elämässään? Esimerkiksi korkeatasoisen suomen kielen opetuksen tarjonta voisi tarjota monelle maahanmuuttajalle apua työllistymisessä, mutta jos tällaista ei osaa kaivata, eikö puutetta ole olemassa? Tällaisten asiaintilojen välttämiseksi pyrin jotenkin tasapainoilemaan konstruktivistisen ja realistisen ontologian välillä. Realistista ontologiaa ja konstruktivistista epistemologiaa yhdistävää lähestymistapaa voidaan kutsua realistiseksi konstruktivismiksi (Siivonen, Snellman & Isopahkala-Bouret 2013, 23). Toisaalta se, että todellisuus nähdään suhteellisenä eri ihmisten tulkintojen kautta, ei tarkoita, että ainutlaatuisissa todellisuuksissa ei olisi mitään yhteistä. Eri yksilöille osat todellisuudesta voivat näyttäytyä hyvin samankaltaisina. (Metsämuuronen 2010, 218). Tällaisia todellisuuksien yhteneväisyyksiä ja erillisyyksiä pyrin tässä tutkimuksessa tunnistamaan ja analysoimaan. Lopullisen tulkinnan vastuu tutkimuksen kohteiden kokemuksista on aina tutkijalla (Syrjälä 2001).

6.1 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Yleisimpiä kerrontaan perustuvia narratiivisen aineiston muotoja ovat haastattelukertomukset, sekä vapaat kirjalliset esitykset, kuten elämäkerrat (Heikkinen 2010, 148). Laajemmassa merkityksessä narratiivisella aineistolla voidaan tarkoittaa yksinkertaisesti jonkin ihmisen jollain tavalla tuottamaa kerrontaa ilman vaatimuksia juonellisuutta sisältävistä eheistä tarinoista, joilla on alku, keskikohta ja loppu (mt.). Tässä tutkimuksessa pyrkimyksenä oli saada haastattelujen kautta valmentavan koulutuksen opiskelijat kertomaan elämänsäkokemuksistaan ja ajatuksistaan ilman tiukkaa juonellisuuden vaatimusta. Haastattelun valitseminen aineiston perustaksi oli yksi varhaisimmista ja luontevimmista valinnoista tässä tutkimusprosessissa. Kiinnostus ammattikorkeakouluun valmentavaan koulutukseen syntyi osittain henkilökohtaisesta mielenkiinnosta päästä keskustelemaan valmentavaan koulutukseen osallistuvien kanssa heidän kokemuksistaan ja näkemyksistään. Haastattelu onkin perusolemukseltaan tutkijan aloitteesta syntyvää ja tämän organisoimaa keskustelua (Eskola & Vastamäki 2010, 26).

Haastattelumenetelmän valikoituminen riippuu tutkimuksen tarkoituksesta. Teemahaastattelun ja strukturoidun haastattelun välimuoto, puolistrukturoitu teemahaastattelu, valikoitui tässä tutkielmassa haastattelutavaksi. Puolistrukturoitu teemahaastattelu toimi parhaiten tilanteessa, tavoitteena oli rakentaa tietoa tietyistä teemoista, ja samalla antaa tilaa haastateltavien omalle kerronnalle. Teemahaastattelu edesauttaa monipuolista kerrontaa antaen haastateltaville keskustelun rajoitteeksi vain tietyt teemat, mutta tässä tutkimusasetelmassa se olisi ollut liian laava tapa kerätä tietoa (ks. Eskola & Suoranta 1998). Lisäkysymysten muodostaminen oli tärkeää myös haastattelun sujuvuuden kannalta (Eskola & Vastamäki 2010). Kaikille ihmisille sujuva kerronta ei ole yhtä luontevaa tai helppoa, etenkin kun haastattelu käydään jollakin muulla kuin omalla äidinkielellä (tai vastaavan tasoisella kielellä). Liian strukturoitu haastattelu tarkasti muotoillulla kysymyspatteristolla puolestaan olisi jättänyt uutta ilmiötä tutkittaessa varmasti paljon asioita piimentoon. Lisäksi täysin strukturoitu haastattelu olisi ollut ylipäättään epämielikästä muodostaa, koska ennakoon saatavilla ollut tieto valmentavista koulutuksista ja siellä opiskelevista ihmisistä oli melko vähäistä. Haastattelurunkoa muodostaessani kattavaa tutkimusta valmentavista koulutuksista ei ollut vielä ilmestynyt.

Haastatteluaineiston kerääminen kasvotusten keskustelemalla tuottaa tietynlaista tiedollista lisäarvoa verrattuna pelkkään kirjalliseen aineistoon. Jos analysoitavana olisi valmiiksi litteroitu aineisto ilman kokemusta haastattelusta, jää pois paljon informaatiota, joka kuvastaa haastateltavien tapaa suhtautua johonkin asiaan. Esimerkiksi huokaukset, naurahdukset ja muut eleet kertovat hyvin paljon haastateltavan ajatuksista, joten säilytin nämä myös litteraateissa. Kasvokkain keskustellessa on myös mahdollista esittää tärkeitä kysymyksiä saman tien, minkä myötä voidaan ajatella, että tulkinnassa päästään syvemmälle tai lähemmäksi tarkoituksenmukaista tulkintaa. Yhteisen ymmärryksen löytämisen rooli korostuu tilanteessa, jossa tutkimukseen osallistuva joutuu puhumaan kielellä, joka ei ole oma äidinkieli tai vastaavalla tasolla.

Koska ammattikorkeakouluihin valmentavista koulutuksista Suomen kontekstissa ja etenkin opiskelijoiden kokemuksista olemassa oleva tutkimustieto oli haastatteluihin valmistautuessani varsin niukkaa, aloin muodostamaan haastattelurunkoa, jonka lähtökohdina olivat omat käsitykseni ja kiinnostukseni sekä narratiivinen lähestymistapa. Haastattelurungon pohjaksi muodostui käytännönläheisesti jako kolmeen ajalliseen vaiheeseen: valmentavaan koulutukseen hakeutuminen, koulutuksessa opiskelu ja tulevaisuus (ks. Liite 1, haastattelurunko). Lopulliset teemat olivat haastattelussa seuraavat: taustatiedot (esimerkiksi ikä, äidinkieli, Suomessa asuttu aika, koulutushistoria); valmentavaan koulutukseen päätyminen (miten ja miksi); kokemukset valmentavassa koulutuksessa opiskelemisesta; koulutuksen merkitys ja ajatukset opiskelusta; tulevaisuuden tavoitteet ja haaveet sekä koulutuspolun koonti omin sanoin. Teemojen alle mietityt apukysymykset muokkautuivat haastatteluprosessissa hieman, kun huomasin, että jotkut kysymykset olivat epäolennaisia, tai keksin uusia tarpeellisia kysymyksiä. Esimerkiksi ”Koulutuksen merkitys” -teema osoittautui aiheeksi, joka oli tulkittavissa haastateltavan kanssa käydystä keskustelusta kysymättä siitä suoraan, mutta pidin sen mukana haastatteluissa loppuun asti, koska sillä sai joitakin avaavia vastauksia. Näin toimimalla haastattelut myös säilyivät suhteellisen samanlaisina kaikille haastatelluille. Oman koulutuksen ”poluttaminen” haastattelun lopuksi jäi pois, ja pyysin sen sijaan miettimään, mikä tai mitkä elämänvaiheet- tai tapahtumat ovat olleet merkittävimpiä tämän hetkiseen opiskelijuuteen päättymisen kannalta. Pois jäi myös niin sanottu lisäkysymys, jossa pyydetään kertomaan, millainen on tavallinen opiskelupäivä, koska vastaukset sisälsivät lähinnä asioita, jotka ovat muutenkin pääteltävissä koulutuksen sisällön perusteella. Lisäkysymykseksi nousi

Suomessa käydyistä koulutuksista kertomisen pyytäminen, koska tieto esimerkiksi suomen kielen koulutuksista taustoitti valmentavaan koulutukseen hakeutumisen vaihetta.

Haastattelujen käytännön järjestelyissä oli suuri apu valmentavaa koulutusta järjestävän oppilaitoksen henkilökunnasta. Oppilaitos tarjosi haastattelutilat ja mahdollisuuden vieraillla haastateltavien oppilaitoksella ennen varsinaisia haastatteluja. Oppilaitoksessa vieraillessani pidin tutkimuksestani ja itsestäni esittelyn, johon kuuluivat oma opiskelutautani Suomessa ja ulkomailla, tutkimuksen aihe, haastattelukäytännöt ja -etiikka (luottamuksellisuus ja anonymiteetti) sekä haastattelun sisällöt (taustatiedot, valmentavaan koulutukseen päätyminen, kokemukset koulutuksesta ja tulevaisuus). Esittelemällä itseni ja tutkimusaiheen ennakoon pyrin tekemään haastattelutilanteesta mahdollisimman rennon ja mukavan. Tarjosin jo tässä vaiheessa mahdollisuuden hyödyntää haastatteluissa myös englannin kieltä tarvittaessa, vaikka pääkielenä haastatteluissa olisi suomen kieli, koska tarkkaa tietoa valmentavan koulutuksen opiskelijoiden suomen kielen tasosta ei ollut saatavilla ennakoon. Englannin kieltä tarjosin tueksi siksi, että itse kykenisin ylläpitämään haastattelua myös englanniksi. Halusin tutkimusaineiston saamisen ohella tarjota haastateltaville myös mahdollisuuden reflektoida omia elämäkokemuksiaan ja tilaisuuden hyödyntää suomen kielen osaamistaan uudenlaisessa tilanteessa.

Koska minulla ei valitettavasti ollut resursseja haastatella kaikkia haastatteluista kiinnostuneita, en voinut kutsua kaikkia haastatteluun. Haastatteluihin kutsuttavien satunnaisotanta oli tässä tilanteessa ainoa eettinen ja tutkimuksellisesti luotettava tapa ”valikoida” haastateltavat, koska tutkimuksella ei ollut sellaista agenda, jonka perusteella haastateltavaksi olisi haluttu esimerkiksi tietyn sukupuolen tai kielen edustajia. Huotelin (1992, 54) kutsuu menetelmää tarkoituksenmukaiseksi satunnaisotannaksi, jossa kohderyhmä on rajattu tiettyjen kriteerien pohjalta, mutta ryhmän sisältä haastateltavat valikoidaan satunnaisesti. Käytännössä haastattelut järjestettiin valmentavaa koulutusta järjestäneen oppilaitoksen tiloissa neuvotteluhuoneissa. Haastattelujen ajankohta oli valmentavan koulutuksen loppupuolella, jotta haastateltavilla olisi tarpeeksi kerrottavaa kokemuksistaan opinnoissaan. Jokaisen haastattelun alussa painotin mahdollisuutta keskeyttää haastattelu ja kysyä kysymyksiä. Kaikki haastateltavat allekirjoittivat myös haastatteluosuuslomakkeet, joilla varmistettiin yhteisymmärrys haastattelun sisällöistä ja käytännöistä (ks. Liite 2). Yksi sopimuskappale jäi minulle ja toinen haastateltavalle, jotta haastateltavalle jäi talteen lomakkeessa olevat minun ja ohjaajani yhteystiedot.

Haastattelut kestivät noin puolesta tunnista hieman yli tuntiin. Litteroitua haastattelutekstiä kertyi 141 sivua. Litteroin aineiston eksaktisti eli sanatarkkuudella. Kirjoitin auki koko nauhoitetun keskustelun ja sisällytin tekstiin myös täytesanat (kuten ”niinku”). Täytesanojen lisäksi sanatarkkaan litteraatioon kuuluu toistojen, kesken jääneiden sanojen eli tavujen ja äännähdysten sekä taukojen kirjaaminen ylös (ks. Aineistohallinnan käsikirja 2017). En kuitenkaan kirjannut kaikkia äänenpainoja ylös tai käyttänyt monipuolista litterointimerkistöä – tällainen keskustelunanalyttinen litterointitapa ei tässä tilanteessa ollut tarpeellista. Halusin säilyttää tekstissä myös näkyvissä ei-natiivin kielenpuhujan tavan puhua kieltä, minkä häivyttäminen olisi nähdäkseni ollut paitsi tarpeetonta, myös eettisesti arveluttavaa. Tekstin säilyttäminen alkuperäisessä muodossaan on tärkeää myös tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Lukijalla säilyy tällä tavalla mahdollisuus paremmin arvioida tulkintaani haastateltavan puheesta. Raportissa käytettävien aineisto-otteiden kohdalla tosin on oltava tarkka siitä, ettei haastateltava ole tunnistettavissa otteesta puhe- tapansa takia, joten tällaisia kohtia on jonkin verran hävytetty.

6.2 Narratiivinen analyysi

Tutkimus käynnistyy tietyllä tavalla uudestaan siinä vaiheessa, kun tutkija alkaa tarkastella aineistoa analyttisin silmin. Haastattelua varten mietityt kysymykset eivät anna vastauksia tutkimuksen analyttisiin kysymyksiin, joiden näkökulmasta tutkija alkaa tarkastella aineistoa, kun se on koossa (Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen 2010, 9-10). Hänninen (1996) näkee, että usein varsin vapaamuotoisena toteutettu narratiivinen analyysi muotoutuu tutkimusprosessin edetessä. Aloitin analyysin melko aineistolähtöisesti, mikä on Eskolan & Suorannan (1998, 19) mukaan luonteva lähestymistapa tutkimuksessa, jossa pyritään perehtymään jonkin ilmiön perusolemuksen. Koska ammattikorkeakouluun valmentava koulutus on varsin uusi koulutusmuoto, josta on melko vähän tutkimusta, aineistolähtöisyys oli luonnollinen lähestymistapa tässä tutkielmassa. Vähitellen aineistoon syventyessäni koin kuitenkin tarvetta rakentaa analyysiä perustuen johonkin, koska aineisto tuntui tarjoavan loputtomasti mielenkiintoisia huomioita. Rajaaminen onkin usein aineistolähtöisen analyysin haaste, koska laadullista aineistoa voi tutkia ikään kuin äärettömiin (Eskola & Suoranta 1998, 19). Analyysi muotoutui teoriaohjaavaksi, kun otin analyysissä käyttöön urapolun käsitteen, sitä edistävien ja rajaavien tekijöiden näkökulman, eri tarkastelutasot (yksilö, yhteisö ja yhteiskunta), sekä pitämällä

toimijuuden tarkastelun keskeisenä analyysin viitekehyksenä. Teoriaohjaavalla tai -sidonnaisella analyysitavalla tarkoitetaan analyysitapaa, jossa havainnot eivät perustu pelkästään teoreettisiin malleihin tai kirjallisuuden löydöksiin, vaan tilaa jätetään myös näiden ulkopuolelta aineistosta nouseville havainnoille (Tuomi ja Sarajärvi 2009). Erityisen hyödyllisiä kokonaiskuvan tarkastelun kannalta ovat olleet Alitolppa-Niitamon (2004) ja Kouvon ym. (2011) mallit, joissa eri opintoihin ja niiden edistymiseen vaikuttavat tekijät otetaan monitahoisesti huomioon.

Yksi narratiiviseen analyysiin liittyvä merkittävä ominaisuus on kontekstuaalisuus, joka korostuu tässä tutkimuksessa ja analyysissä (ks. Atkinson & Delamont 2006). Kontekstuaalisuudella tarkoitetaan sitä, että haastateltavien ja haastattelijan vuorovaikutus rakentuu tietyssä yhteiskunnallisessa kontekstissa ja siihen sisältyvistä tekijöistä käsin, kuten haastattelutilanteen luomista asemista ja molempien erilaisista taustoista (mt.). Tässä tutkimuksessa keskeisinä kontekstuaalisina tekijöinä näyttäytyvät esimerkiksi haastattelun molempien osapuolien kieli- ja kulttuuritausta, sekä haastattelijan rooli/positio Suomessa syntyneenä ja asuneena, ja toisaalta haastateltavan rooli/positio Suomen ulkopuolella syntyneenä ja kasvaneena, nyt Suomessa asuvana. Haastattelijana positioni myös korkeakouluopiskelijana linkittyi kiinnostavalla tavalla yhteen haastateltavien opiskelukokemuksiin valmentavasta koulutuksesta luoden tilanteeseen tietynlaista vertaisuutta.

Sovellan analyysissäni molempia tapoja toteuttaa narratiivista analyysiä: narratiivinen analyysi ja narratiivien analyysi (ks. Polkinghorn 1995, 6-8). Narratiivisessa analyysissä tutkija kasaa kokoon ja muodostaa tarinoita aineistona olevasta materiaalista, ja narratiivien analyysissä analysoidaan aineistona toimivia tarinoita ja kertomuksia ja niissä esiintyviä seikkoja. Narratiivisessa analyysissä muodostetaan ikään kuin isompi kertomus pienistä kertomuksista, ja narratiivien analyysissä analyysin kohteena ovat kertomukset. Vastaavan jaon tekee myös Heikkinen (2010). Käytännössä näitä kahta tapaa ei voi nähdä täysin toisiaan pois sulkevinä. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tehtävänä on analysoida kertomuksia ja eritellä niistä tiettyjä asioita (urapolkua edistävät ja rajoittavat tekijät), kun taas toisessa tutkimuskysymyksessä tavoitteena on muodostaa annetuista kertomuksista laajempia kertomuskokonaisuuksia, tyyppitarinoita, jotka kuvaavat opiskelijoiden yleisimpiä urapolkutyyppejä (ks. esim. Syrjälä 2001). Näen, että nämä erilaiset tavat analysoida aineistoa tukevat toisiaan. Erittelemällä erilaisia urapolkuun vaikuttavia tekijöitä eri tasoilla ne tulevat nähdäksi laajasti koko kirjossaan. Tyyppitarinoissa nämä

tekijät tulevat sijoitetuksi uudella tavalla kontekstiin, mikä auttaa ymmärtämään niiden ilmenemistä yksilöllisissä elämänkuluissa ja -tilanteissa syvemmin.

Narratiivista analyysiä voi tehdä Riessmanin (2008) mukaan keskittämällä huomio esimerkiksi kertomusten rakenteeseen (*structural analysis*) tai kertomuksissa esiintyviin teemoihin (*thematic analysis*). Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita temaattisista sisällöistä. Temaattinen narratiivinen analyysi sekoitetaan usein grounded theory -menetelmään, jonka tavoitteena on myös teemoitella aineistoa (Riessman 2008, 74). Näillä on kuitenkin Riessmanin (mt.) mukaan useampi ero, joista tärkein koskee aineiston käsitteilyä. Narratiivisessa temaattisessa analyysissä tarkoitus on aineistoa luokitellessa pitää alkuperäiset tarinat näkyvissä, mikä tarkoittaa, että analyysiyksikkö on melko pitkä, kokonainen sekvenssi tai ”kohtaus” kertomuksesta. Grounded theoryn avulla puolestaan aineistoa halutaan koodata kohta kohdalta temaattisiin kokonaisuuksiin. (Riessman 2008, 74.) Tässä analyysissä Riessmanin (2008) ajatuksia mukaillen olen säilyttänyt alkuperäisiä tarinoita näkyvissä luokittelua tehdessäni, ja vasta lopuksi olen luonut niistä ylätasoon kategorioita, joissa ei enää ole nämä tarinat näkyvissä.

Tieteellisen analyysin tekeminen edellyttää syvällistä tutustumista aineistoon, ja hyvänä tukena tässä on muun muassa aineiston luokittelu (Ruusuvuori ym. 2017). Aloitin aineistoon tutustumisen litteroinnin yhteydessä tekemällä heti litteroinnin jälkeen lyhyet, noin sivun mittaiset tiivistelmät kustakin haastattelusta. Valitsin kullekin haastateltavalle kirjaintunnisteen, ja tutkijan kirjaintunniste on litteraateissa H (haastatteliija). Tiivistelmien tekeminen auttoi tarkastelemaan vastauksien yhtäläisyyksiä ja erilaisuuksia sekä ylipäättään muistamaan paremmin yksittäisiin haastatteluihin liittyviä pääpiirteitä. Tiivistelmiin kuvailin myös haastatteluihin liittyviä tuntemuksia ja sävyjä, jotka eivät välttämättä nouse esiin vain litteraattia lukemalla. Ne olivat ikään kuin haastattelumuistiinpanoja, mutta kattavampia, selkeästi tulkintaakin sisältäviä kokonaisuuksia. Kun litteraatit ja tiivistelmät olivat valmiita, palasin takaisin alkuperäisiin litteraatteihin, ja aloin lukea materiaaleja teemoittelun ja luokittelun näkökulmasta (Eskola & Suoranta 1998). Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan tämä on usein ensimmäinen laadullisen tutkimuksen varsinainen analyysivaihe.

Ensimmäistä tutkimuskysymystäni varten etsin litteraateista kertomuksia, joissa kuvattiin asioita, jotka jollain tavalla tuntuivat olevan yhteydessä urapolun etenemiseen. Pidin

sitaateissa merkittynä henkilötunnisteet, jotta pystyin toisen tutkimuskysymyksen osalta tarkastella tiettyihin henkilöihin ja heidän urapolkuihinsa sidonnaisia käsityksiä urapolkua rajoittavista ja edistävistä tekijöistä. Vähitellen nimesin sitaateissa esiintyneitä urapolkuun liittyviä vaikuttimia yksittäisiksi tekijöiksi, kuten motivaatio, pääsykoejärjestelmä, ja niin edelleen. Aloin jaotella tekijöitä joko yksilötason, yhteisötason tai yhteiskuntatason luokkiin. Kouvon ym. (2011) opintouran edistymismallia mukaillen jaoin tekijät näihin kolmeen tasoon, mutta en tehnyt koulutuksen järjestäjistä yksittäistä erillistä tarkastelun tasoa, koska halusin sisällyttää yhteisötason tekijöihin valmentavan koulutuksen lisäksi myös muut yksittäiset palvelujen ja koulutusten järjestäjät (kuten kieli- ja koutoutumiskoulutuksien järjestäjät) ja lähiyhteisössä olevat ihmiset, jotka eivät kuulu yksilötason piiriin, mutta eivät myöskään yhteiskuntatasolle. Tällaisia ovat esimerkiksi sosiaaliset verkostot, joihin kuuluvat ydinperheen ulkopuoliset sukulaiset ja tuttavat (vrt. Alitolppa-Niitamo 2004). Jaoin eri tason tekijät myös rajoittaviin tai edistäviin. Asiat näyttäytyivät kertomuksissa joko suoraan osallistujien itse ilmaistuna edistävinä tai rajoittavina, tai sitten itse tulkitsin ne sellaisiksi kertomusten pohjalta. Jaoteltuani tekijät omiin luokkiinsa aloin teemoitella eri luokkien sisällä olevaa aineistoa. Esimerkiksi yksilötason edistävistä tekijöistä muun muassa korkeakoulutustausta ja englannin kielen taito sisältyivät Resurssit -kategoriaan. Nimitys mukailee Alitolppa-Niitamon (2004) mallissa huomioitavia maahanmuuttajan ”mukana tuomiaan resursseja”.

Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla palasin haastateltavien tunnisteet sisältäviin sitaatteihin, ja aloin pohtia niiden sisältöjä toimijuuden, urapolun ja elämänkulun näkökulmasta laajempina kokonaisuuksina. Tarkastelin ensimmäistä tutkimuskysymystä varten koottuja urapolkuun vaikuttavia tekijöitä henkilöittäin, jotta näkisin jälleen selvemmin henkilötasolla olevat keskeisimmät yhtäläisyydet sekä erot edistävien ja rajoittavien tekijöiden osalta. Aloin toisin sanoen tyypitellä aineistoa, eli etsiä niistä eri yksilöitä yhdistäviä piirteitä (Eskola & Suoranta 1998). Pohdin tyypillisimpiä toimijuuteen liittyviä aineistossa esiintyviä toimintatapoja ja ajattelutapoja, ja miten ne kiinnittyvät erilaisiin henkilötarinoihin. Muodostin lopulta urapolkutyyppit, jotka kuvastavat kolmea tyypillistä valmentavassa koulutuksessa opiskelevien opiskelijoiden tarinaa: äidit, korkeakoulutetut ja urapolun alussa olevat. Tarinat eivät kuvasta suoraan ketään yksittäistä henkilöä (ks. esim. Syrjälä 2001), ja osa haastatelluista sijoittuu tyyppitarinoiden välimaastoon, esimerkiksi korkeakoulutetut äidit. Uskon, että urapolkujen tiettyjä piirteitä korostavien tarinoiden avulla on kuitenkin mahdollista ymmärtää myös tällaisten tyyppitarinoiden

väliin putoavien henkilöiden toiminnan taustalla olevia vaikuttimia. Tyypittarinat on muodostettu sellaisten piirteiden ja puhetapojen pohjalta, jotka liittyvät kertojien taustoihin, koulutuksen koettuun merkitykseen, opiskelumotivaatioon sekä tulevaisuuden tavoitteisiin ja näkymiin. Urapolkutyypit kuvastavat myös puhujan tapaa asemoitua ja analysoida omaa asemaansa. Tarinoiden muodostaminen tekee myös tutkijasta eli minusta tarinankertojan (ks. esim. Polkinghorn 1995). Vaikka muodostamani tarinat pohjautuvat keräämääni haastatteluaineistoon, ne ovat lopulta tulkintani pohjalta rajaamiani kokonaisuuksia. Koen, että tällä tavalla saa parhaiten esiin kertomuksien kirjon sekä ajallisen ulottuvuuden kuitenkin paljastamatta yksittäisiä kertojia.

6.3 Haastateltavien kuvaus

Kaikki 10 haastateltavaa opiskelivat saman ammattikorkeakouluun valmentavan koulutuksen järjestäjän opetuksessa haastatteluhetkellä. Koulutus oli painottunut sosiaali- ja terveysalaan. Haastateltavien anonymiteetin säilyttämiseksi koulutuksen järjestäjää ei tässä tutkimuksessa nimetä, eikä koulutusta voida kuvailla tämän tarkemmin esimerkiksi sen pituuden osalta. Haastateltavien opiskelijoiden ikähaitari oli noin 25 vuodesta noin 40 vuoteen. Naisia oli kahdeksan ja miehiä kaksi. Kuudella haastateltavista oli lapsi tai lapsia. Haastateltavien kielitaustojen ja kotimaiden osalta ryhmä oli varsin heterogeeninen (ks. Lepola 2017). Suurin osa haastatelluista oli kotoisin Euroopasta, mutta opiskelijoita oli kotoisin myös Etelä-Amerikasta, Lähi-Idästä ja Aasiasta. Osa oli asunut useamassa eri maassa ennen Suomeen muuttamista. Suomessa asumisen aika vaihteli vähän yli vuodesta yli kahdeksaan vuoteen, suurimmalla osalla asumisajan ollessa noin 2-6 vuotta. Kaikki olivat muuttaneet Suomeen aikuisiällä. Muuton taustalla oli usein perheen yhdistäminen, mutta joukossa oli myös työn perässä muuttoa sekä epävakaita olosuhteita kotimaassa (yleisimmin puoliso oli tehnyt aloitteen muuttamisesta työn perässä Suomeen, ja tämän seurauksena oli muutettu Suomeen). Koulutustaustan osalta haastateltavilla oli vähintään toisen asteen opinnot suoritettuna, mutta puolella haastateltavista oli myös kandi- ja/tai maisteritason tutkinto. Ryhmässä joillakin oli taustalla työskentelyä ja/tai tai opiskelua sosiaali- ja terveysalalta, ja osa oli alanvaihtajia. Kaikilla oli jonkinlaista aiempaa työkokemusta eri aloilta, ja tässä kirjo oli varsin suuri.

7 Tulokset

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen tulokset, jotka kuvaavat monitahoisesti maahanmuuttajille suunnatussa ammattikorkeakouluun valmentavassa koulutuksessa opiskelevien opiskelijoiden urapolkua määrittäviä tekijöitä sekä tyypillisiä urapolkuja. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen urapolkuun vaikuttavista tekijöistä vastataan luvussa 7.1, ja toiseen tutkimuskysymykseen vastataan tyyppitarinoiden muodossa luvussa 7.2. Urapolkuun vaikuttavien tekijöiden analyysi on paitsi kuvaus itsessään urapolkuun vaikuttavien tekijöiden kirjosta, se toimii myös taustoituksena toisen tutkimuskysymyksen tuloksille, urapolkutyypeille.

7.1 Urapolkua edistävät ja rajoittavat tekijät

Urapolkuun vaikuttavat tekijät on eritelty urapolkua edistäviin ja rajoittaviin tekijöihin (ks. esim. Alitolppa-Niitamo 2004). Lisäksi niitä tarkastellaan kolmella eri tasolla, yksilön, yhteisön ja yhteiskunnan tasolla eli mikro-, meso- ja makrotasolla (ks. esim. Kouvo ym. 2011; Salmela-Aro 2008). Tämä jaottelu muodostui teoriaohjaavasti aineistoa tarkastelemalla analyttiseksi välineeksi, joka muodostaa lopulta rakenteen koko ilmiölle. Yksilötason urapolkuun vaikuttavat tekijät muodostuivat temaattisesti samansisältöisiksi, mutta toisilleen vastakkaisiksi vastinpareiksi, joko edistäviksi tai rajoittaviksi tekijöiksi. Kertomuksissa esiintyi huomioita esimerkiksi rakentavista asenteista ja toimintatavoista urapolkua edistävinä tekijöinä, kuin myös rajoittavista asenteista ja toimintatavoista urapolkua rajoittavina tekijöinä. Yhteisö- ja yhteiskuntatasoilla joitakin samankaltaisia vastinpareja muodostui, mutta myös sisällöllisesti erilaisia edistäviä ja rajoittavia tekijöitä. Seuraavalla sivulla olevassa taulukossa kuvataan analyysin tuloksena muodostuneet urapolkuun vaikuttavat tekijät yläotsikkotasolla edellä kuvattujen jaottelujen perusteella. Seuraavissa luvuissa kuvailen taulukossa esiintyviä tekijöitä tarkemmin. Ensin käsittelen sekä edistäviä että rajoittavia tekijöitä yksilötasolla, seuraavaksi yhteisötasolla, ja lopulta yhteiskunnan tasolla.

	Edistävät	Rajoittavat
Yksilö	<ul style="list-style-type: none"> • Rakentavat asenteet ja toimintatavat • Riittävät resurssit • Sopiva elämäntilanne • Vahva elämäntoimijuus 	<ul style="list-style-type: none"> • Rajoittavat asenteet ja toimintatavat • Resurssien puute • Haastava elämäntilanne • Elämäntoimijuuden puute
Yhteisö	<ul style="list-style-type: none"> • Laadukas valmentava koulutus • Erilaiset vaihtoehdot AMK-koulutuksen sisällä • Mahdollistavat kieli-, kotoutumis- ja työllisyyspalvelut sekä -koulutukset • Mahdollistavat verkostot 	<ul style="list-style-type: none"> • Puutteet valmentavassa koulutuksessa • AMK:n pääsykoejärjestelmä • Kielikoulutuksen puute tutkinto-opiskelun aikana • Puutteet kieli-, kotoutumis- ja työllisyyspalveluissa sekä -koulutuksissa • Rajoittavat verkostot / verkostojen puute
Yhteiskunta	<ul style="list-style-type: none"> • Hyvät kouluttautumismahdollisuudet (aikuisille) Suomessa • Suomi yhteiskuntana kannustava ja turvallinen • Suomessa mahdollisuus työllistyä 	<ul style="list-style-type: none"> • Huono taloudellinen tilanne (työttömyys) • Byrokratia ja muut haasteet koulutusjärjestelmässä • Suomen kieli haasteena ja vaatimuksena • Rajoittavat sosiaaliset rakenteet • Haasteet kotimaassa • Tulevaisuuden epävarmuus

Taulukko 2. Aikuisen maahanmuuttajan urapolkua edistävät ja rajoittavat tekijät.

7.1.1 Yksilötason urapolkua edistävät tekijät

Haastateltavien keskeisimmiksi yksilötason urapolkua edistäviksi tai rajoittaviksi tekijöiksi muodostuivat rakentavat asenteet ja toimintatavat, riittävät resurssit, vahva elämäntoimijuus sekä sopiva elämäntilanne. Rakentaviin asenteisiin ja toimintatapoihin sisältyy useita piirteitä. Yksi keskeisimmistä oli yksilön motivaatio, joka pohjautui haastateltavilla pääsääntöisesti kokemukseen siitä, että sosiaali- ja terveysala ja/tai tietty ammatti sotealalla tuntuivat merkityksellisiltä ja itselle sopivilta (ks. Nieminen 2011).

Joillakin opiskelijoilla oli paljon kokemusta erilaista työtehtävistä ja runsaasti tietoa työllistymismahdollisuuksista Suomessa, joten he uskoivat vahvasti nyt löytäneensä oman alansa. Kun on varma omasta uravalinnastaan, vapautuu energiaa keskittyä käsillä olevaan tavoitteeseen. Lisäksi, kun ala koetaan itselle merkityksellisenä ja itsensä koetaan sopivaksi sotealalle, tämä soveltuvuus voidaan nähdä myös identiteettisitoumuksena, jossa opiskelija muun muassa sitoutuu alan eettisiin tarkoituksiin (ks. Eteläpelto ym. 2013; Nieminen 2011). Tähän liittyi esimerkiksi halua auttaa muita ihmisiä, kyvykkyyden tunnetta ja kokemus siitä, että itse on persoonaltaan avulias ja empaattinen.

A: ...miksi sosiaali- ja terveysala, ain olen empaattinen, erinomais- ajattelen, ja, aina olen iloinen oikeesti läheisihminen, ja että jos minä autan öö, johonkin -lle, se tekee minun iloisesti, ja, se on semmonen motivaatio miksi...

Soveltuvuuden lisäksi muut selkeät motiivit osallistua valmentavaan koulutukseen, kuten työllistyminen tai halu vaihtaa alaa, näyttävät edistävän opiskelua ja siten urapolkua. Joillekin valmentava koulutus oli itsessäänkin hyvin merkityksellinen kokemus osana omaa elämänkulkua ja kasvua. Se, että on suorittanut opintopisteitä suomenkielisessä korkeakoulutasoa vastaavassa koulutuksessa, koettiin tärkeänä ja isona asiana. Rakentava ja positiivinen asenne ilmenivät myös uskona siihen, että oma ahkeruus auttaa pääsemään eteenpäin (ks. Bandura 1994; Hitlin & Elder 2007). Hyvin motivoituneet haastateltavat olivat valmiita tekemään paljon töitä opiskelun ja työllistymisen eteen, ja uskoivat, että yritteliäisyys palkitaan. Yksi haastateltavista kuvaili osuvasti positiivisuuden edellytyksenä elämässä eteenpäin menemiselle ja onnistumisille. Myös kunnianhimo esimerkiksi tahtona saada korkea-asteen koulutus ja siten ”parempi” työ näyttävät tukevan kouluttautumista. Tavoitteena monella oli vakaana työpaikan saaminen, jolloin mahdollistuisi paremman elämän rakentaminen myös omille lapsille, mikä puski eteenpäin kohti kunnianhimoisiakin päämääriä kouluttautumisen suhteen.

Edellä mainittujen piirteiden lisäksi tietynlainen aktiivisuus ja oma-aloitteisuus näyttäytyivät urapolkua edistävinä tekijöinä. Opiskelija on ehkä hakenut itse tietoa olemassa olevista koulutuksista netistä, opiskellut kehittääkseen suomen kieltään, ja lopulta löytänyt valmentavan koulutuksen. Osa opiskelijoista osoitti laajempaa näkemystä oppimisesta ja kasvusta osana elämänkaarta koko elämän ajan. He näyttäytyivät tietynlaisina elinikäisinä oppijoina, joille valmentavassa koulutuksessa opiskelu on yksi opiskeluvaihe muiden

jatkuvien oppimiskokemusten joukossa (ks. esim. Eteläpelto ym. 2013). Osa toi esiin paikallisen kielen oppimisen ja osaamisen merkityksen yhteiskunnan jäsenen tärkeänä taitona. Osallisuuden tunne motivoi jatkamaan kielen oppimista ja mielekkään opiskelupaikan sekä työn tavoittelua.

Motivaation ja optimistisuuden säilyttäminen on kuitenkin vaikeaa silloin, kun elämä tuo eteen esteitä. Lannistumisen sijaan moni haastateltavista osoitti valtavaa sitkeyttä sekä kykyä selvitä vastoinkäymisistä ja haasteista, jota voisi kutsua myös resilienssiksi (esim. Friborg, Hjemdal, Rosenvinge & Martinussen 2003). Resilienttinä nähty henkilö kykenee joustamaan herkkää ihmistä enemmän tukeutumalla erityisesti rakentaviin asenteisiinsa ja uskomalla oman elämänsä kontrolliin. Lisäksi he kykenevät hyödyntämään myös sosiaalista tukiverkostoa ja muita ulkoisia tukimuotoja. (Friborg ym. 2003.) Monet opiskelijoista kertoivat merkittävistä elämän koettelemuksista, joita he olivat kohdanneet. Oli koettu ehkä sota, ero, työttömyyttä tai muita raskaita elämänjaksoja, joiden jälkeen oli päästy tilanteeseen, jossa opiskellaan vieraalla kielellä korkeakouluun valmentavassa koulutuksessa. Yksi haastateltavista kuvaili selviytymiskykyään epävakaisissa olosuhteissa kotimaassaan seuraavasti:

A: [...] se oli tosi vaikeaa saada työtä ja palveluja ja, näin, koska mutta minä olin uudestaan rohkea ja minä olin tosi avoin ja minä aina menen eteenpäin, ei se haittaa mitä tapahtuu [...]

Suuret muutokset ja haasteet asettavat usein asiat omassa elämässä uuteen perspektiiviin. Esimerkiksi työttömyyden jälkeen uutena tavoitteena on mahdollisesti esimerkiksi yksinkertaisesti työllistyä, kun aiempi alavalinta ei ole tätä mahdollistanut. Yhden korkeakoulutetun haastateltavan tarina kertoi unelma-alasta, jonne työllistyminen siten, että palkkaus olisi kattanut omat menot, ei onnistunut omassa kotimaassa. Hän oli nyt muokannut eli Salmela-Aroon (2008) viitaten sopeuttanut omia tavoitteitaan ja toimintatapojaan uuteen tilanteeseen soveltuvaksi hakeutumalla sosiaali- ja terveystieteille Suomessa. Tällainen pragmaattinen, realistinen sekä sopeutuva toiminta, jossa yhden oven sulkeuduttua lähdetään etsimään uusia mahdollisuuksia, näyttäytyi tässä tapauksessa urapolkua edistävänä tekijänä (ks. Hitlin & Elder 2007).

Toinen urapolkua edistävä tekijä kertomuksissa oli yksilön riittävät resurssit. Jokainen ihminen on varustettu yksilöllisin resurssein toiseen maahan muuttaessaan (ks. Alitolppa-Niitamo 2004). Esimerkiksi perustavanlaatuinen kyky oppia on saatu jo peruskoulussa, totesi yksi haastateltavista. Aiempi koulutus ehkä jopa sotealalta ja ylipäänsä korkeakouluopiskelukokemus olivat joillekin luonnollisesti hyödyksi, kun tavoitteena oli korkeakouluopinnot. Opiskelutaidot ja käsitys esimerkiksi opintojen laajuudesta ja vaatimustasosta olivat tällöin jo olemassa. Ainoaksi haasteeksi kouluttautumisessa jäi tällöin kielitaito:

N: Helppoo, helppo mun mielestä kaikki oli helppoo, mutta tosi vaikea minulle oli vain niinku suomen- suomen kieli, vain. Ilma tätää handicap kaikki on minulle tosi helppoo.

Kielitaito näyttäytyi yhtenä keskeisimmistä resursseista kertomuksissa, erityisesti suomen kielen taito. Osalla haastatelluista suomen kielen taito oli jo niin vahva, että he eivät nähneet sitä esteeksi työnteolle. Toinen hyödyllinen kieli oli englanti, jonka osa opiskelijoista hallitsi paremmin kuin suomen kielen, ja osa taas ei ollenkaan. Myös työkokemus tai muu osaaminen sotealalta olivat hyödyksi. Ilman alan kokemustakin joillakin oli sotealasta hyödyllistä tietämystä. Mitä pidempään Suomessa oli asuttu, sitä enemmän oli yleensä opittu tuntemaan suomalaista yhteiskuntaa ja työllistymismahdollisuuksia. Tiedolliset resurssit olivat siis kasvaneet. Usein mainittiin omaksuttuna tietona esimerkiksi se, että sosiaali- ja terveysalalla on ainakin paljon töitä suomessa. Myös suomalaisen väestön ikärakenne nousi esiin syynä, minkä takia kannattaa hakeutua hoito- ja terveysalalle. Viimeinen resurssi, jota ei voi ohittaa, on varallisuus eli taloudellinen pääoma (Alitolppa-Niitamo 2004). Kyky maksaa esimerkiksi kielikoulutuksista ja valmentavista koulutuksista oli luonnollisesti eduksi urapolun kehitykselle.

Kolmas yksilöllisistä urapolkuun vaikuttavista tekijöistä oli opiskelijoiden elämäntilanne. Positiivisesti urapolkuun vaikuttava elämäntilanne oli sellainen, joka antaa tilaa opiskelulle. Osa opiskelijoista oli ikänsä ja elämäntilanteensa näkökulmasta varsin lähellä normatiivista opiskeluelämänvaihetta, jossa jatketaan niin sanottua perinteistä polkua toisen asteen opinnoista korkeakouluun (ks. Laal 2011). Osa opiskelijoista oli ehtinyt opiskella ja/tai työskennellä jo enemmänkin, mutta he kokivat olevansa vielä tarpeeksi nuoria opiskelemaan vaikka jotakin kokonaan uutta. Osalle Suomeen muutto elämäntilanteena toimikin eräänlaisena muutoksen käynnistäjänä myös urapolulla, kun tarjoutui mahdollisuus

tarttua uuteen suuntaan ja kehittää (vielä lisää) itseään. Keskeistä elämäntilanteessa oli myös Suomessa asumisen jatkuvuus. Kun tiesi, että aikoo ja haluaa asua Suomessa, esimerkiksi lasten takia, jotka ovat kotoutuneet Suomeen tai jopa syntyneet Suomessa, motivaatio oppia suomen kieltä ja työllistyä Suomessa oli korkea. Lapset olivat osalle erittäin keskeinen elämäntilanteeseen linkittyvä urapolkua edistävä syy. Toisaalta jotkut niistä opiskelijoista, joilla ei ollut lapsia, toivat esiin mahdollisuuden muuttaa opiskelupaikan ja työn perässä. Heillä olisi siis mahdollisuus opiskella vaikka toisessa kaupungissa, mikä opiskelupaikka aukeaisi jossain muualla, mikä edistää urapolkua.

Viimeinen urapolkua edistävä yksilöllinen tekijä oli elämänkaaritoimijuus. Yleisellä tasolla sillä tarkoitetaan tässä opiskelijan kykyä visioda omaa tulevaisuutta, reflektoida omia valintoja, toimia pitkän tähtäimen suunnitelmien mukaisesti sekä uskoa omaan tekemiseen (Hitlin & Elder 2007; Eteläpelto ym. 2013). Osa opiskelijoista hahmotti hyvin selkeästi oman urapolkunsu, sekä siihen vaikuttaneet asiat. Moni pohti analyyttisesti erilaisia mahdollisuuksia ja niiden realistisuutta itselle tässä elämänvaiheessa sekä tulevaisuudessa. Esimerkiksi lääkäriksi opiskelu pitkän opiskeluajan vuoksi ei enää tässä iässä motivoinut yhtä haastateltavaa kiinnostuksesta huolimatta, kun oli jo opiskeltu yksi ammatti, ja oli lapset kasvatettavana. Sen sijaan hän koki ammattikorkeakoulututkinnon suorittamisen realistisempana, ja sitä kautta pääsisi myös mieluisalle sotealalle. Vaikka monen kohdalla elämäkokemuksen karttumisen myötä oma historiallinen polku näytti yhä selkeämmältä, tulevaisuudessa oli aukkoja. Tulevaisuudessa ei välttämättä näkynyt vain yksi vaihtoehto, vaan useita erilaisia mahdollisuuksia. Osa harkitsi oman yrityksenkin perustamista. Vaihtoehtoisten tulevaisuuksien näkeminen sekä sopeutumiskyky erilaisiin olosuhteisiin ja epävarmuuteen lukeutuvat tässä elämänkaaritoimijuudeksi. Vaikka olisi hyvin päämäärätietoinen, voi olla varautunut erilaisiin vaihtoehtoihin. Yksi haastateltava kuvaili, miten väliaikaisesti voi tehdä muitakin asioita, kuin niitä, jotka suoraan edistävät omia tavoitteita, jotta voi myöhemmin saavuttaa tavoitteen:

J: ...mutta mä teinkin täällä töitä, koska ei ollut töistä mahdolli- mahdollista olla tässä [vain kotona lasten kanssa], että pitäis olla työssä ja, [...] öö, ja mä tein työtä semmonen kun [tiettyä työtä], se oli raskasta työtä, mutta, mä olen semmonen ihminen että, mä voin tehdä työtä mikä vaan kun tarvii tehdä että, mä olen, mikä se on, mä osaan ja haluan olla työssä. Mutta joskus kun työn laatu ei on hyvä, mutta se on tällä hetkellä vaan että elämä

muuttuu ja vaan minusta riippuu, minkälainen se työn laatu on että. Parempi tai huonompi että mutta, joskus voi tehdä huonompaa töitä että, päästä parempaan työhön.

7.1.2 Yksilötason urapolkua rajoittavat tekijät

Urapolkua rajoittavia yksilöllisiä tekijöitä olivat rajoittavat asenteet ja toimintatavat, resurssien puute, haastava elämäntilanne ja elämänkaaritoimijuuden puute. Epärakentavat asenteet ja toimintatavat olivat kaiken kaikkiaan melko harvinaisia aineistossa. Esimerkiksi motivaation puute ei ollut haastatelluilla opiskelijoilla kovin yleistä ja kiinnittyi enemmän itsestä riippumattomiin tekijöihin (kuten byrokraattisiin haasteisiin). Lievimässä muodossa motivaation puute näkyi siinä, että opiskelija ei jostain tuntemattomasta syystä vain omasta mielestään jaksanut tehdä tarpeeksi töitä kurssilla. Jos olisi jaksanut tehdä vielä enemmän töitä, kielikin olisi ehkä kehittynyt nopeammin, ajatteli yksi haastateltavista. Osalle taas motivaatio opiskella oli hieman innokkaimpia matalampi, koska sotealan ammattikorkeakoulutus olisi toissijainen vaihtoehto. Unelmien alalla ei ehkä ole töitä, omat toisen alan opiskelut jäivät kesken kotimaasta muuton takia, tai sitten kielen takia jouduttiin opiskelemaan jotakin muuta Suomessa työllistyäkseen. Opiskelija saattoi myös kokea jotkin muut asiat tärkeämmäksi, kuin oman koulutuksen. Yksi henkilö koki oman kouluttautumisen nykyään enemmän ”harrastamisena”, ja omien lastensa kouluttautumisen tärkeämmäksi. Pienellä osalla valmentavaan koulutukseen liittyvät puutteet aiheuttivat turhautumista, mikä saattoi näkyä myös opiskelumotivaatiossa.

Osalla oli myös epäuskoa omaan itseen ja kielitaitoon. Kun oma kielitaito tuntuu riittämättömältä tutkinto-opiskelijaksi pääsyyn ja tutkinto-opiskeluun nähden, se ymmärrettävästi vaikuttaa negatiivisesti motivaatioon. Epäusko linkittyi joillakin myös perfektionistiseen ajatteluun, mikä aiheuttaa riittämättömyyden ja uupumuksen tunnetta:

T: Mä varmaan olen perfektionisti

H: No varmaan sen takii varmaan myös tuntuu vielä enemmän, väsyttävältä ku, mm, nii

T: Kun mä olen koulussa mä opiskelen tosi hyvä, ja sen takia, mä aina haluaisin kaikki tehdä, ihan hyvin

H: Joo. Mm

T: Tästä on varmaan tulevat paljon ongelmia (hymähdys)

H: Niin tulee paljon niinku, paineita, suorituspaineita

T: Joo

Kun perfektionistisen ja pärjäävän luonteen omaava henkilö kohtaa haasteita vieraalla kielellä toimimisen takia arkisissakin tilanteissa, turhautumisen tunne voi olla voimakas. Luonteenpiirteistä myös ujous koettiin haitallisena urapolun kannalta, koska se tuntui vähentävän osallisuutta vuorovaikutustilanteisiin, joissa kielitaito kehittyy. Lisäksi tietynlainen kunnianhimottomuus tai omien tavoitteiden madaltaminen näyttäytyi urapolun kannalta ristiriitaisena. Menestyksen tavoittelua ihannoivaan kulttuuriin peilaten tavoitteiden madaltaminen on urapolun kannalta ”heikompi” tulos, mutta toisaalta urapolun sujuvuuden sekä oman hyvinvoinnin kannalta sellainen toimintatapa voi olla jopa tarpeellista, jos alkuperäiset tavoitteet ovat saavuttamattomissa sen hetkisessä tilanteessa (ks. Salmela-Aro 2008). Etenkin, jos opiskelupaikan saavuttamisen vaikeus johtuu itsestä riippumattomista syistä, kuten byrokraattisista haasteista, voi olla kannattavaakin muokata omia tulevaisuudenkuvia.

Kuten aiemmin mainittiin, jokaisella on omanlaisensa resurssit mukanaan muuttaessaan uuteen asuinmaahan, ja myös omanlaisensa puutteet resursseissa olemassa oleviin tavoitteisiin nähden (vrt. Alitolppa-Niitamo 2004). Osalla opiskelijoista korkeakoulutaustan puute oli yksi puute resursseissa. Opiskelu tuntui tällöin haastavalta: tehtävät ovat laajoja ja pitää kirjoittaa pitkiä tekstejä. Opiskelumenetelmät saattoivat myös olla vieraita, kuten esimerkiksi ryhmätyöt. Toisaalta suomalainen korkeakoulukulttuuri ja oppimiskäsitys saattoivat tuntua vierailta, vaikka olisi opiskellut korkeakoulussa aiemmin. Suomessa odotetaan esimerkiksi varsin paljon itsenäisyyttä opiskelijoilta, mikä ei välttämättä ole huono asia, se vaatii vain sopeutumista:

G: Mut ei tääl Suomessa koska, joo, mulla ei ole paljon kokemusta, muttaa, täää, ei ole pakko tehdä, ää tehtäviä, jos sä haluat tehdä sä voit tehdä jos ei halua, älä tee. Mut siellä [kotimaassa] kaikki on pakko tehdä, sitten kunn, kun on, kun obligaatio, tulee, se tuntu vähän, mmh, vähän huonosi, että joss, mminä pidän tehdä, koska se on pakko niin en tehdä, mutta joss jos ei ole, jos minulla ei ole motivaatio tehdä, mhm

H: Mm-m

G: Mikä se on, että, mä voisin sanoa että, Suomessa, mm kurssin antaa, paljon, mm, freedom

Kielitaito näyttäytyi edelleen yhtenä keskeisimmistä resursseista, ja sen puute puolestaan yhtenä merkittävimmistä haasteista. Suomen kielen osaaminen vaihteli haastateltavien

kesken jonkin verran. Etenkin korkeakoulutetuilla kieli oli usein se tekijä, joka tuotti haasteita, vaikka muuten opiskelu olisi ollut helppoakin. Monilla kieli oli kehittynyt nopeastikin, mutta usein vähemmän aikaa Suomessa asuneilla kielitaito oli vielä kehittymässä. Tällöin yksi resurssi, tieto, oli usein myös vähäisempää, kuin pidempään Suomessa asuneilla. Tämä näkyi joillakin tulevaisuuden suunnittelussa epävarmuutena.

Kolmas tekijä, haastava elämäntilanne, rajoitti suurta osaa haastatelluista opiskelijoista. Lähtökohtaisesti urapolun kannalta haastavin tilanne oli ehkä silloin, kun oli tiedossa, että tulevaisuudessa on edessä muutto pois Suomesta. Opiskelija joutui pohtimaan, kannattaako suomen kieltä opiskella, kuinka paljon kannattaisi vielä opiskella, ja voisiko sittenkin pärjätä vain englannin kielellä. Osaamisen vanhentuminen oli yksi haastateltavia koskettavista haasteista elämäntilanteessa, jossa urapolku väkisin katkeilee ja saa uusia suuntia maastamuuton takia (ks. esim. Kouvo ym. 2011; Eteläpelto ym. 2013; Åkerblad 2014). Myös perheenisäys aiheutti katkoksia urapolulla. Tässä aineistossa perhe näyttäytyi voimavarana, mutta myös elämäntilanteeseen liittyvänä tekijänä, joka tuo elämään lisää vastuuta. Osa koki perheen ja opiskelun yhdistämisen raskaana, ja he olivat huolissaan siitä, riittääkö heillä tarpeeksi aikaa perheelle/lapsille. Jos oli pakko tai tarve käydä opiskelun aikana myös töissä, tämä koettiin raskaaksi. Vaatimukset kotona, töissä ja opinnoissa tuottivat osalle melko suurta stressiä. Ahdinkoa aiheuttivat myös erilaiset vastoinkäymiset elämässä. Esimerkiksi sairastumiset perheessä tai oman lapsen tuskailu suomen kielen oppimisessa ja kavereiden löytämisessä huolestuttivat. Lapset ja perhe toivat rajoituksia myös opiskelupaikan perässä muuttamiseen, mikä heikentää todennäköisyyttä saada opiskelupaikka. Viimeinen elämäntilanteeseen liittyvä asia, joka tässä aineistossa vaikutti negatiivisesti yksilön urapolun edistymiseen, oli yksilön elämänvaihe ja ikä (ks. Laal 2011). Mitä vanhemmaksi tullaan, sitä vähemmän uuden ammatin opiskelu motivoi. Nämä opiskelijat olivat kaikki sen ikäisiä, että eivät kokeneet ikäänsä vielä varsinaisesti haasteeksi, mutta osa näki, että oli viimeinen hetki alkaa opiskella.

Urapolkua rajoittavana tekijänä näyttäytyi toimijuuden näkökulmasta heikko elämänkaaritoimijuus tai sen puute (ks. Hitlin & Elder 2007). Tämä ei ollut yhtäkään haastateltavaa leimaava kokonaispiirre, vaan jotkin ajatus- ja toimintamallit näyttäytyivät joissakin tilanteissa rajoittavina urapolun kannalta. Osalle oman tulevaisuuden miettiminen ei ollut kovin mieluista jatkuvan muutoksen takia. Kaikkien haastateltavien tilanne oli jollain tasolla epävarma tulevaisuuden suhteen, koska he olivat koulutuksellisessa

siirtymävaiheessa, jossa tulevaisuuden opiskelupaikasta ei ollut varmuutta. Kyky sopeutua tällaiseen epävarmuuteen ja muuttuviin tilanteisiin on urapolkua edistävä piirre.

7.1.3 Yhteisötason urapolkua edistävät tekijät

Yhteisötason urapolkuun vaikuttavat tekijät ulottuivat lähipiiristä ja muista verkostoista ammattikorkeakoulutuksen ja valmentavan koulutuksen yksittäisiin järjestäjiin sekä muihin maahanmuuttajille suunnattuihin koulutus- ja työllisyyspalveluihin sekä -koulutuksiin. Yhteisötasolla viitataan yksittäisiin koulutusten ja palvelujen järjestäjiin, sekä näiden henkilökuntaan, eikä niinkään kokonaiseen koulutusjärjestelmään. Keskeisin yhteisötason tekijä, joka oli kertomusten ja keskustelun aiheena haastatteluissa, oli ammattikorkeakouluun valmentava koulutus. Sotealan valmentava koulutus osoittautui hyvin merkitykselliseksi urapolkua edistäväksi tekijäksi monin tavoin. Kokonaisuudessaan sitä pidettiin onnistuneena ja hyödyllisenä koulutuksena itselle, mutta myös maahanmuuttajille ylipäänsä. Sosiaali- ja terveystieteiden tuntemus ja hyödyntäminen koettiin tärkeänä osana yhteiskunnan jäsenenä olemista, ja siten tärkeänä tietona kenelle tahansa maahanmuuttajalle. Kuten valmentava koulutus lupaa, suomen kieli kehittyi koulutuksessa, siellä pääsi tutustumaan korkeakouluopiskeluun sekä sosiaali- ja terveys alaan Suomessa, ja siellä opittiin opiskelutaitoja (ks. Lepola 2017). Esiin tuotiin myös hyviä opettajia ja muuta henkilökuntaa, jotka olivat ammattitaitoisia ja kannustavia, sekä näyttivät esimerkkiä. Opettajat ja muut kurssilaiset nähtiin myös osana omaa sosiaalista verkostoa, minkä moni koki tärkeäksi asiaksi (ks. Alitolppa-Niitamo 2004; Abbas 2010). Opiskelijat olivat tutustuneet kurssilla ihmisiin ympäri maailmaa, ja oppineet myös toisiltaan.

Tarkemmin koulutuksen hyvinä puolina mainittiin esimerkiksi koulutuksen pitkä kesto. Opiskelijat kokivat saaneensa paljon tärkeää uutta tietoa sotealasta, esimerkiksi alan etiikasta ja yrittäjyydestä sekä ylipäänsä suomalaisesta sotejärjestelmästä. Lisäksi tietoa saatiin korkeakouluopiskelusta ja sen käytännöistä dokumenttipohjista lähtien. Osalle ATK-taitojen opetus oli keskeistä. Kielen käyttöä harjoiteltiin paljon kirjoittamalla, puhumalla ja myös esitelmien avulla. Sotealan erityissanasto karttui koulutuksessa myös. Hyväksi opetusmenetelmäksi valmentavassa koulutuksessa mainittiin käytännön esimerkit, joissa ikään kuin simuloitiin erilaisia tilanteita, joita alan työntekijät kohtaavat työpaikoillaan esimerkiksi asiakastyössä. Opituista opiskelutaidoista mainittiin etenkin ryhmätyöskentely, joka oli monelle uutta ja opettavaista. Ryhmätyöt ja ylipäänsä valmentavassa

koulutuksessa opiskelu aiheuttivat opiskelumotivaatiopiikin luomalla pientä sosiaalista painetta, joka pakotti tekemään enemmän töitä opiskelun eteen, kuin jos opiskelisi kotona yksin. Moni teki koulutuksessa laajempia tehtäviä kuin koskaan aiemmin, ja oppi tämän ohessa priorisointia sekä ajanhallintaa. Ennakkomateriaalin käsittelyn hyödyllisyys nousi esiin useamman kerran. Tärkeinä motivoivina ja opettavaisina tilanteina koettiin osallistumiset tutkinto-opiskelijoiden luennoille, jolloin pääsi näkemään, millaista opiskelu käytännössä on tutkinto-opiskelijana. Valmentavassa koulutuksessa opiskellessa näki muita tutkinto-opiskelijoita ja kuuli heidän tavoistaan esimerkiksi tehdä työtä opintojen ohessa. Se, mikä erityisesti oli tärkeää kenellekin koulutuksessa, oli yksilöllistä ja riippui esimerkiksi koulutustaustasta, kielitaidosta ja työkokemuksesta. Yksi opiskelija kuvaili koulutusta kokonaisuutena näin:

A: [...] mitä minä halusin sanoa miten valma-koulu aloit- öö, oli iso apua, koska oikeesti me teimme paljon suomen kiel- se oli korkeakouluopintojen suomi, öö, vaikka joskus minä ajattelin että minä olen samassa paikassa, ei mene eteenpäin, mutta kuitenkin sitten tulee päähän paljon tietoja mitä se oli, tutustuin ryhmätyö- ryhmätentti, miten se menee, esimerkiksi nyt minä tiedän kun menen jos pääsen toinen vaihen, ja, öö, paljon ennakkomateriaalia mitä me saimme me teimme opettajan kanssa, se ol- koska materiaalit ovat oikeesti vaikea [...] Ja, mm, joo, valma oli tosi hyvä koulu meille, okei, loppu on kohta, ja, joka tapauksessa, paasen onnistu vai ei ajattelen että valma anna paljon tietoja ja ja ja, en tiedä valma tem- tei- öö tein minulle semmonen iloisesti että minä olen jonku täällä, vaikka me emme olemme semmonen ööm, oikeesti ammattikorkeastudiopiskelijat, mutta kuitenkin, minä pääsin semmonen askel eteenpäin, hyvä ko- kokemus.

Valmentavan koulutuksen ohella urapolkua edistävinä tekijöinä näyttäytyivät erilaiset maahanmuuttajille suunnatut palvelut ja koulutukset. Suomen kielen kurssit olivat yksi asia, joihin osallistuminen oli luonnollisesti ollut hyödyllistä. Tärkeää oli kuitenkin, että opettaja oli osaava ja kurssi oli hyvin järjestetty. Osalle oli suositeltu valmentavaa koulutusta TE-toimiston kautta, eli ohjauspalveluista oli ollut hyötyä. Yhdellä opiskelijalla omaa kotoutumissuunnitelmaa tehdessä oli löytynyt sosionomikoulutus, valmentava koulutus sekä työharjoittelu sosiaalialalla, joka oli vahvistanut halua hakeutua sosionomikoulutukseen. Kotoutumiskoulutuksen työelämäopettaja ja suomen kielen opettajat olivat vinkanneet monelle juuri valmentavasta koulutuksesta. Kotoutumista tukevan henkilökunnan kannustus ja ohjaus olivat osalla vaikuttaneet merkittävästi omiin valintoihin. Yksi kertoi päättäneensä opiskella englannin sijaan suomen kielellä, koska opettaja oli

sanonut, että jos aikoo jäädä Suomeen, kannattaa opiskella suomeksi. Toinen kertoi saaneensa kannustusta hakea suoraan ammattikorkeakouluun ammattikoulun sijaan, koska oli opiskellut niin erinomaisesti.

Verkostot olivat yksi tärkeistä uraa edistävästä tekijöistä. Verkostot tarkoittavat tässä opiskelijaryhmän kohdalla perhettä, sukulaisia, ystäviä ja tuttavien. Keskeisimmässä roolissa kertomuksissa olivat Suomessa olevat verkostot, vaikka perhettä ja ystäviä oli tietysti Suomen ulkopuolellakin. Pidempään Suomessa asuneet tai syntyneet henkilöt olivat pystyneet tarjoamaan hyödyllistä tietoa haastatelluille opiskelijoille. Esimerkiksi pidempään Suomessa asunut puoliso tunsi jo paikalliset tavat ja käytännöt, ja pystyi siten auttaa arkisissa asioissa sekä suomen kielen kanssa. Läheisiltä saatu kannustus opiskella ja tavoitella unelmiaan motivoi myös. Osa oli saanut ystävältään/tuttavaltaan tiedon valmentavasta koulutuksesta, ja siten hakeutui opiskelemaan. Verkostot olivat auttaneet myös työllistymisessä. Yksi haastateltava oli työllistynyt Suomeen muuton jälkeen yritykseen, jonka omistajat olivat kotoisin samasta maasta kuin opiskelija, millä hänen mukaansa oli vaikutusta siihen, että hän sai työpaikan. Käytännön asioissa yksi tärkein lähipiirin tuen muoto on varmasti lastenhoitoapu, jota omilta Suomessa asuvilta vanhemmilta jotkut saivat. Perhe ja ystävät olivat kuitenkin paljon muutakin kuin tukijoita arkisissa askareissa. He olivat voimavara sekä kannustin opiskella ja saada mielekäs työpaikka Suomessa. Yksi äiti kuvaili lapsiaan syyksi yrittää, koska hän haluaa näyttää lapsilleen esimerkkiä. Monen lapset ovat sopeutuneet nuoresta iästään johtuen Suomeen hyvin tai jopa syntyneet Suomessa, mikä motivoi vanhempia rakentamaan elämää Suomessa.

7.1.4 Yhteisötason urapolkua rajoittavat tekijät

Urapolkua rajoittaviksi tekijöiksi määrittyi yhteisötasolla sellaisia ilmiöitä, jotka näyttäytyivät monesti päinvastaisina edistäville tekijöille: rajoittavat verkostot ja verkostojen puute, puutteet valmentavassa koulutuksessa sekä puutteet kieli-, kotoutumis- ja työllisyyspalveluissa ja -koulutuksissa. Muita kielteisesti urapolkuun vaikuttavia tekijöitä olivat ammattikorkeakoulun pääsykoejärjestelmä ja kielikoulutuksen puute tutkinto-opiskelun aikana.

Valmentavaa koulutusta pidettiin pääsääntöisesti erinomaisena koulutuksena, mutta joitain puutteita ja haasteita oli nähtävissä haastateltavien kertomusten perusteella. Suomen

kielen kehittyminen ei ollut osalla niin nopeaa ja suurta kuin olisi toivottu. Valmentava koulutus kestää kielen kehittymisen kannalta melko vähän aikaa (ks. Lepola 2017). Ylipäänsä ajan puute mainittiin haasteena, koska koulutuksessa oli niin paljon käsiteltäviä asioita. Suomen kielen opiskeluun kaivattiin vielä enemmän tukea, kuin mitä nyt koettiin saaduksi. Eniten mainintoja tuli palautteen puutteesta suomen kielen opetuksen lisäksi muillakin kursseilla. Moni toivoi, että opettaja olisi korjannut tarkemmin kieleen liittyviä virheitä, ja kertonut selvästi, mikä meni oikein, ja mikä väärin. Hyväksytty-hylätty-arviointiasteikko esseen arviointimatriisina tuntui osan mielestä valmentavaan koulutukseen liian lavealta. Enemmän toivottiin myös kertausta, tehtävien läpikäyntiä yhdessä ja kieliooppia. Kielen oppimisen kannalta mainittiin myös toiveena, että olisi enemmän vuorovaikutusta suomen kielisten kanssa, koska kurssilla kaikki osallistujat vielä opettelevat kieltä. Vaikka ymmärrettiin, että opiskelu korkeakoulussa on itsenäistä, toivottiin myös, että maahanmuuttajille suunnatussa valmentavassa koulutuksessa annettaisiin enemmän perustavanlaatuista tietoa ja tukea opiskeluun, koska maahanmuuttajalle suomalaiseen yhteiskuntaan liittyvät kurseilla käsiteltävät ilmiöt ovat usein vielä tuntemattomia. Jossain määrin opetuksen laatu oli opiskelijoiden mukaan opettajasta riippuvaista.

Opiskelutavat ja -lähtökohdat puolestaan ovat opiskelijakohtaisia, mikä tuotti ajoittain haasteita. Ryhmän heterogeenisyys oli pulmallista etenkin ryhmätehtäviä tehdessä, kun jokaisella oli erilainen kielitausta, koulutustausta ja kulttuuritausta. Yksi opiskelijoista kuvaili ryhmätöiden aiheuttavan välillä jopa päänsärkyä juuri näistä syistä. Heterogeenisyys ilmeni haasteena myös sen suhteen, että ihmisillä oli hyvin erilaisia tavoitteita. Osa koulutuksen osallistujista ei ollut yhden haastateltavan mielestä kovin tavoitteellisia, vaan he vaikuttivat siltä, että ”he haluavat vain opiskella jossain”. Toisten motivaation puute voi vaikuttaa heikentävästi myös omaan motivaatioon. Heterogeenisyys oli problemattista myös koulutuksen sisältöjen suunnittelun osalta (ks. Lepola 2017). Yhdelle laajat kirjoitustehtävät olivat todella haastavia, koska aiempaa korkeakoulutusta ei ollut, kun taas toiselle ATK-opetus oli turhaa, koska tämä oli tottunut tietokoneen käyttäjä. Koulutuksen intensiteetti nähtiin pääsääntöisesti hyvänä asiana, mutta osalle pitkät koulupäivät ja vaatimustaso tuntuivat todella vaativilta ja raskailta.

Edellisessä kappaleessa tuotiin esiin verkostojen merkitys urapolun tukena, tiedonlähteenä, kannustimena ja ylipäänsä merkityksellisenä asiana ihmisen elämässä. Niinpä verkostojen puute ja ihmissuhteisiin liittyvät haasteet puolestaan näyttäytyivät urapolun

kannalta merkittävänä haastavina tekijöinä. Pääsääntöisesti verkostojen puute oli ollut haastateltavien haasteena siinä vaiheessa, kun muutettiin Suomeen. Suomalainen yhteiskunta oli varsin tuntematon, ei osattu suomen kieltä, eikä tunnettu oman perheen/puolison lisäksi juurikaan ihmisiä, jotka voisivat auttaa. Vähitellen haasteista oli päästy eteenpäin opiskelemalla ja tekemällä töitä.

J: [...] Öö, ja, mun yksi tuttu, ja kyllä alussa oli oikein vaikeita koska ei ollut tuttu, tuttu ihmisiä täällä. Että me emme, tiää mitään, lakeja tai, mahdollisuuksia, mihin mennä että, se, oli, olimme vähän pihalla. Mutta sitten kuitenkin yksi tuttu sanoi että, kannattaa kuitenkin kokeilla jotain täällä tehdä että esimerkiksi kun syy on, kielitaidossa sitten kannattaa mennä opiskelemaan kieltä. Ja mä menen työvoimatoimistoon, ja sitten sieltä kysyn että onko se mahdollista että opiskella suomen kieltä kurssilla. Opiskelen kieli, sitten pääsen YKI-kurssillekin, että, suoritin sen.

Nykyisessä elämäntilanteessa verkostojen puutteesta puhuttiin hyvin vähän. Verkostojen puutteen lisäksi haasteena näyttäytyivät jollakin tapaa rajoittavat ihmiset. Osa ei saanut kotoa kannustusta opiskeluun. Omat lapset näyttäytyivät urapolun näkökulmasta suurelle osalle haastatelluista jollain tasolla rajoittavana tekijänä. Haastateltavat puhuivat esimerkiksi siitä, että elämä oli helpottunut, kun lapset oli saatu viedä päiväkotiin tai kouluun, jolloin oli jäänyt enemmän aikaa oman elämän rakentamiseen. Lapset saattoivat olla myös huolenaihe. Sairastumiset ja huoli lapsen koulunkäynnistä uudessa kotimaassa kuormittivat vanhempia. Vaikka osalla ei ollut lapsia haastatteluhetkellä, perheenperustaminen saatettiin mainita yhtenä tulevaisuuden suunnitelmana, joka olisi hyvä toteuttaa mahdollisimman pian. Uusi ura olisi kuitenkin saatettava ensin aluilleen ja opinnot päätökseen, koska niiden yhdistäminen perhe-elämän kanssa olisi vaikeaa.

Lähipiiriin liittyvien rajoitteiden lisäksi ulkoa tulevan kannustuksen puutetta perheen ulkopuolellakin esiintyi jonkin verran. Muut opiskelijat ja jopa opettaja kotoutumiskoulutuksessa olivat kyseenalaistaneet yhden opiskelijan valintaa hakeutua ammattikorkeakouluun, koska se on niin ”vaikeaa” ja on niin paljon kilpailevia hakijoita. Toinen opiskelija kertoi, miten TE-toimiston asiantuntija oli haastanut hänen kotoutumissuunnitelmassaan olevan ammattikorkeakoulutavoitteen, jolloin opiskelija oli joutunut pitämään pintansa ja sanomaan vahvasti, että hän tietää, mitä haluaa. Maahanmuuttajien kohtaama kannustuksen puute kunnianhimoisia pyrkimyksiään tavoitellessaan on myös rakenteellista, eli

yhteiskuntatason urapolkua rajoittava tekijä, mutta tässä analyysikehikossa tiettyihin henkilöihin liitettynä se näyttäytyy yhteisötason tekijänä. Muiden vähättelystä huolimatta omista tavoitteista ja kiinnostuksista kiinnipitäminen osoittaa vahvaa toimijuutta (ks. esim. Eteläpelto ym. 2013; Nieminen 2011).

Koulutuksen järjestäjistä ammattikorkeakouluja soimattiin siitä, että ei ole tarjolla (tarpeeksi) suomen kielen opintoja tutkinto-opiskelun aikana (ks. Saarinen ym. 2016). Toiveena oli myös *additional* -mallinen koulutuspolku, jossa suomen kielen opintoja voisi vähitellen lisätä alun perin englanninkielisessä tutkinto-ohjelmassa (ks. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017b, 14). Suomen kielen opintojen puute tutkinto-opiskelujen ohella on tietyllä tapaa laajempi yhteiskuntatason kysymys, mutta jossain määrin myös koulutuksenjärjestäjäkohtaista. Samankaltainen rajoittava tekijä ovat maahanmuuttajien näkökulmasta epämielikkäät pääsykoejärjestelyt, joihin kukin ammattikorkeakoulu voinee vaikuttaa jonkin verran, mutta pääsykoejärjestelmä kokonaisuutena on toisaalta laajempi yhteiskunnallinen kysymys. Erityisen haasteellisena koettiin ryhmähaastattelutilanne, jossa joutuu vertailuasetelmaan suomen kieltä natiiveina puhuvien kanssa. Moni kyseenalaisti tiukat kielitaitovaatimukset, koska kokivat olevansa soveltuvia alalle, ja kieltä voisi oppia samalla, kun opiskelee tutkintoa. Esiin nousi myös toive, että valmentavasta koulutuksesta hyötyisi pääsykokeissa konkreettisesti jotenkin, tai että olisi erillisväylä tutkinto-opiskeluun, koska toistaiseksi valmentava koulutus ei takaa mitään.

7.1.5 Yhteiskuntatason urapolkua edistävät tekijät

Laajemmalla yhteiskunnallisella tasolla urapolkua edistävinä tekijöinä näyttäytyivät kolme asiaa: Suomi on yhteiskuntana kannustava ja turvallinen, Suomessa on hyvät kouluttautumismahdollisuudet myös aikuisille, ja Suomessa on mahdollisuus työllistyä. Turvallinen, kannustava ja tasa-arvoon pyrkivä olivat Suomea luonnehtivia adjektiiveja haastateltavien puheissa. Yksi haastateltava toi esiin olevansa tyytyväinen erityisesti naisten ja lasten oikeuksien sekä hyvinvoinnin huomioimiseen. Toinen opiskelija haluaa jopa viedä hyvinvointiyhteiskunnan ideologioita ja käytäntöjä kotimaahansa, jossa omaisia hoidetaan julkisen terveyden- ja sosiaalihuollon sijaan kotona kulttuurisista syistä. Mahdollisuus viedä lapset arkisin päiväkotiin ja kouluun, ja päästä itse tällöin opiskelemaan, koettiin selkeästi tärkeänä asiana. Mahdollisuutta itsenäiseen opiskeluun arvostettiin. Tasa-arvosta puhuttiin paitsi naisten ja miesten välisenä asiana, myös maahanmuuttajien

ja kantaväestön välisenä asiana. Yhdelle haastateltavalle äänioikeuden saaminen kunta-vaaleissa oli tärkeä osoitus siitä, että myös maahanmuuttajien ääntä arvostetaan Suomessa.

Kiitosta sai erityisesti sosiaalinen järjestelmä, joka tukee kouluttautumista. Haastateltavien kertomuksissa nousivat esiin runsaat koulutusmahdollisuudet ja -vaihtoehdot, jotka näyttäytyivät myös tärkeinä mahdollisuuksina integraatioon (ks. esim. Kärkkäinen 2011). Englanninkieliset koulutukset olivat osalle tärkeitä keinoja kouluttautua. Monille Suomeen muutto oli käynnistänyt uralla uuden suunnan, koska tarjoutui mahdollisuus tavoitella opiskelu- ja uraunelmiaan. Suomessa sotealalle on erilaiset pääsykokeet, kuin osan kotimaissa, mikä oli parille opiskelijalle syynä, että sotealalle ei päästy aiemmin, vaikka ala olisi kiinnostanut. Kun Suomessa ei enää vaadita todella korkeita arvosanoja esimerkiksi biologiassa ja kemiassa hakeakseen sairaanhoitajaksi, vanhan unelman tavoittelusta tuli mahdollista. Myös se, että voi opiskella ilmaiseksi / saada taloudellista tukea opiskeluun, mahdollisti monille opiskelun eri tavalla kuin kotimaassa. Muun muassa näitä tekijöitä opintouraan vaikuttavista seikoista nostavat esiin myös Kouvo ym. (2011).

Suomessa käydään paljon julkista keskustelua työttömyydestä, jolloin saattaa unohtua, että työn ja järkevän palkan saaminen voi olla Suomessa paljon realistisempaa kuin monen maahanmuuttajan kotimaassa. Moni haastateltava toi esiin, että Suomessa sosiaali- ja terveysalalla on paljon tarvetta työvoimalle. Esimerkiksi suomalaisen väestön ikärakenne mainittiin työmahdollisuuksia kasvattavana tekijänä tulevaisuudessa. Mahdollisuus työskennellä Suomessa myös englanniksi oli joillekin merkittävä hyöty. Käsitys työmarkkinoista oli kuitenkin jokseenkin ristiriitainen, sillä joissakin keskusteluissa nousi esiin taloudellisen tilanteen heikentyminen.

7.1.6 Yhteiskuntatason urapolkua rajoittavat tekijät

Yhteiskunnan tasolla erilaisia urapolkua rajoittavia tekijöitä tuntui löytyvän kertomuksista enemmän kuin edistäviä tekijöitä, mutta se ei kerro tekijöiden merkityksellisyydestä laadullisella tasolla. Joka tapauksessa Suomen huono taloudellinen tilanne, byrokratia ja muut haasteet koulutusjärjestelmässä, suomen kieleen liittyvät vaatimukset, rajoittavat sosiaaliset rakenteet, haasteet kotimaassa ja tulevaisuuden epävarmuus loivat kaikki esteitä urapolulle opiskelijoiden kertomuksissa.

Osa haastateltavista koki suomen kieltä vielä opiskelevana maahanmuuttajana olevansa eriarvoisessa asemassa kantaväestön edustajiin nähden. Koettiin, että kilpailu työpaikoista oli haastavaa etenkin taloudellisesti heikentyneessä yhteiskunnallisessa tilanteessa. Korkean taitotason suomen kielen vaatimus työelämässä oli haaste monelle. Suomen kieltä pidettiin ylipäänsä melko vaikeana kielenä opiskelijoiden keskuudessa, mitä entistään vaikeutti puhekielen ja kirjakielen erilaisuus. Osalla oli ollut Suomessa myös ikävinä koettuja kohtaamisia, jotka näen osana urapolkua rajoittavia sosiaalisia rakenteita. Opiskelijat kuvailivat erinäisiä tilanteita, joissa he olivat kohdanneet haasteita liittyen taustaansa. Yksi korkeakoulutaustan omaava haastateltava tarkoitti ala-arvoisella kohtelulla ilmiötä, jossa maahanmuuttaja joutuu aloittamaan alusta uudessa asuinpaikassa, ja häntä kohdellaan ikään kuin ”avutonta lasta”. Toiveena oli kohtelu tasaveroisena aikuisena. Arvostuksen puutetta yksi haastateltava oli kohdannut tilanteessa, jossa työnantaja ei suostunut tunnustamaan tämän kotimaassa hankittua osaamista hoitoalalta, joten työlasten hoidon parissa ei harjoittelun jälkeen saanut jatkoa. Syyksi ilmoitettiin työkokemuksen puute.

Yksi haastateltava oli tulkinnut, että sosiaaliala ei ole kovin arvostettua Suomessa, mikä voidaan myös nähdä urapolkua rajoittavana sosiaalisena rakenteena. Onneksi opiskelija ei antanut tämän tulkinnan vaikuttaa omaan uravalintaan. Suomen jossain määrin sukupuolittuneet työmarkkinat, tarkoittaen mies- ja naisvaltaisten alojen segregaatiota, oli myös huomattu. Eräs haastateltava koki tekevänsä miehenä melko harvinaisen uravalinnan päättäessään siirtyä miesvaltaiselta alalta naisvaltaiselle sosiaali- ja terveystalalle. Tällainen olemassa olevien sosiaalisten rakenteiden rikkominen poikkeuksellisen valinnan tekemällä osoittaakin erityistä toimijuutta (esim. Eteläpelto ym. 2013).

Suomalainen korkeakoulujen pääsykoejärjestelmä nostettiin esiin jo yhteisötason ilmiönä tarkoittaen yksittäisiä koulutuksen järjestäjiä, mutta ilmiön voi nähdä myös laajempänä ongelmana. Osa valmentavan opiskelijoista koki olevansa varsin epäedullisessa tai jopa epäreilussa asemassa kilpaillessaan opiskelupaikasta suomenkielisten ja Suomessa syntyneiden / pitkään asuneiden kanssa. Yksi iso haaste koulutusjärjestelmässä näytti olevan vaativampien suomen kielen koulutusten puute sekä osana korkeakouluopintoja että yli-päättään (Laine 2016; Saarinen 2016). Kotoutumiskoulutuksen tasoa pidettiin riittävänä lähinnä arkipäivän keskusteluihin, mutta yhtään vaativampiin työtehtäviin sen ei koettu

riittävän. Tämän ja muita edellä mainittuja haasteita nostaa esiin myös valmentavia koulutuksia tutkinut Lepola (2017). Opetushallituksen (2012) määrittämä kotoutumiskoulutuksen kielitaitotavoite, B1.1, on näiden opiskelijoiden näkökulmasta riittämätön.

Muina urapolkua rajoittavina yhteiskuntatason tekijöinä näyttäytyivät byrokratia, tutkintojen rinnastamisen haasteet ja pitkäkestoiset koulutukset. Yksi haastateltava pääsi opiskelemaan valmentavaan koulutukseen, mutta hakijapätevyyttä korkeakouluun hänellä ei ollut, koska hänellä ei ollut mukanaan dokumenttia toisen asteen koulutuksen suorittamisesta, vaan ainoastaan maisterin tutkinnosta. Toisen asteen todistuksen saaminen kotimaasta veisi todella paljon aikaa, ehkä jopa vuoden haastateltavan kertomuksen perusteella. Kotimaassaan maisteriksi ehtineen haastateltavan urapolku näytti tyssäävän yhden tietyn dokumentin puuttumiseen, vaikka todisteet opiskelukyvyistä ja -pätevyydestä olivat olemassa. Tämä ongelma turhautti opiskelijaa niin paljon, että tämä mietti, kannattaako todistusta alkaa anomaan ja hakemaan korkeakouluun ollenkaan, mikä tarkoitti todella merkittävää estettä opiskelijan toimijuudella ja urapolulle. Tutkintojen rinnastaminen ja siihen liittyvä epäselvyys tuotti haasteita haastateltavalle, joka vielä odotti vastausta siitä, kuinka paljon hänen korkeakouluopinnoistaan voidaan hyväksilukea, ja voiko tämä hakea maisteriohjelman Suomessa. Tutkintojen rinnastamisen käytännöt mainittiin ylipäättään maahanmuuttoon liittyvänä haasteena, vaikka ei itse olisi kohdannut tätä ongelmaa (vaan esimerkiksi kurssikaverit). Suomessa suoritettavia tutkintoja pidettiin myös melko pitkäkestoisina, mikä on haaste heille, jotka pakon edessä joutuvat uudelleen kouluttautumaan.

Viimeiset yhteiskuntatason rajoitteet urapolulle olivat kotimaahan liittyvät haasteet sekä tulevaisuuden epävarmuus. Kotimaan byrokratia ja koulutusjärjestelmä olivat osalla sellaiset, että oli hyvin vaikeaa saada erilaisia todistuksia esimerkiksi aiemmista koulutuksista, jos niitä ei ollut alun perin mukana Suomessa. Alitolppa-Niitamo (2004) näkee dokumenttien omaamisen yksilön resurssina, mutta tässä kontekstissa ilmiö kääntyy yhteiskunnalliseksi byrokratiaan liittyväksi ongelmaksi. Viimeinen yhteiskuntatasolla rajoittavana tekijänä ilmenevä asia oli epävarmuus tulevaisuudesta. Sattuman merkitys elämässä oli näkyvissä joissakin kertomuksissa esimerkiksi päätymisessä erilaisiin työtehtäviin. Tulevaisuutta ei voi koskaan täysin ennustaa, ja tällainen ennakoimattomuus näyttäytyi tässä aineistossa pääosin negatiivisena tekijänä. Joillakin epävarmuus menestymisestä laski motivaatiota yrittää kouluttautua lisää, ja osa puolestaan ei halunnut liikaa suunnitella tulevaisuutta ikään kuin turhaan, sillä asiat muuttuvat.

H: Hyvä. Joo, mm, no sul on nyt se tyyö, mmm, ootko sä ehtinyt, miettiä muuten millaisia, tulevaisuuden, tavoitteita tai haaveita sulla on, niinkun

G: Hmm

H: Voi olla muutakin kun, niinku tätä tai, tai opiskelua tai työtä tai, ylipäänsä, mitä sä haluaisit tulevaisuudessa tai

G: M-mm [tarkoittaen ei], no, nn yleensä, mä en tykkää, ää miettiä, paljon tulevaisuudessa koska, seee elämä voi vaihtaa paljon (naurahdus), ja en halua suunnitelma paljon. Joos tilanne on hyvä, menen suoraan, jos ei ole hyvä, no, tehdään jotain mutta, mhm

H: Joo

G: Tällä hetkellä ei ole, paljon suunnitelmia, tulevaisuudessa, mulla on, tulee suunnitelmia ensi kuukausi, mutta (naurua)

H: Nii (naurua), lyhyen tähtäimen suunnitelmia

G: Mm, no, varmasti haluan, jäädä Suomessa

H: Okei

G: Mut, en tiedä, mmmhh (naurua)

7.2 Urapolkutyypit

Tyypitarinat eli niin sanotut urapolkutyypit ovat haastateltavien yksilöllisten tarinoiden perusteella tulkittuja tarinallisia kokonaisuuksia, jotka kuvastavat keskeisimpiä opiskelijoiden urapolkuja yhdistäviä ja erottavia piirteitä. Urapolkutyypit sisältävät opiskelijoiden tarinoiden lisäksi analyttistä pohdintaa ryhmiä kuvaavista piirteistä. Esiin tuodaan myös ryhmien sisällä olevia ristiriitoja ja eroavaisuuksia. Tarinat eivät kuvaa suoraan kehtään yksittäistä haastateltavaa. Tyypitarinoita on kolme, ja ne kuvaavat äitejä, joille koulutus näyttäytyy ensisijaisesti hyvänä mahdollisuutena, korkeakoulutettuja, joille koulutus näyttäytyy toissijaisena vaihtoehtona, sekä nuoria aikuisia, joille korkeakoulutus on varsin luonteva vaihe elämänsä elämissä. Tyypitarinoiden kautta pääsee kiinni valmentavan koulutuksen opiskelijoiden urapolkuihin sekä niiden taustalla oleviin tarinoihin ja tulevaisuuden kuviin kuitenkin paljastamatta yksittäisiä haastateltavia.

7.2.1 Äidit, joille koulutus näyttäytyy hyvänä mahdollisuutena tavoitella parempaa elämää itselle ja perheelle

Äidin tarina perustuu lähtökohtaisesti perheellisyyteen ja siihen liittyviin kannustimiin sekä toisaalta rajoitteisiin. Alun perin Suomeen äidit olivat lähes poikkeuksetta

muuttaneet puolison kanssa tai puolison Suomeen muuton myötä tulleet perässä. Monet olivat aluksi Suomessa keskittyneet lasten hoitoon, mutta vähitellen motivaatio ”tehdä jotain omaa” ja kehittää omaa ammatillista minää oli kasvanut sitä mukaa, kun lapsetkin olivat kasvaneet. Lasten mentyä päiväkotiin ja/tai kouluun olikin jo enemmän aikaa itsensä kehittämiseen, mutta aika oli silti edelleen hyvin rajallista.

H: Joo, okei, hyvä. Öö, onks joku ollu haastavaa tai?

L: On koska mulla on perhe. Kaksi lasta kanssa vähän, vaikeampi (naurahdus), joskus mutta, öö hyvä, mm, että on esimerkiksi itsenäisyys voi opiskele. Se oli minusta tod tosi hyvä koska, joskus mulla kau- kotona ei ole aikaa

H: Mm, joo

L: Koska mä ajatteli että lapsikin on tärkeä, hoitaminen ja, aina mä yrittää että, olla lapsen kanssa, tunti, ööm, mun [lapsi on tietyllä luokka-asteella], tarvii hänellekin vähän, ööm, autaa, tehtävät tekeminen

H: Joo

L: Ja, mulla on esimerk- täydy laittaa ruokaa ja syödä lapsen kanssa, vähintään yksi kerta (naurahdus), koska he, tämä koulu on pitkä, ja se, mä takasin kotiin puoli viideltä. Joo

Osalla äideistä on korkeakoulututkinto taustalla, jolloin tärkeäksi muodostui saada omaa osaamistasoa ja omaan ammatti-identiteettiin soveltuva työ suomalaisen tutkinnon kautta (ks. Eteläpelto 2013). Useammin tässä tutkielmassa haastatelluilla äideillä tavoitteena oli kuitenkin saavuttamatta jäänyt unelma korkeakoulutuksesta tai sotealan ammatista. Haa-veena oli saattanut olla sosiaali- ja terveysalalla työskentely ja/tai korkeakoulututkinto jo heti peruskoulun jälkeen, mutta pitkän opiskelumatkan, korkeiden pisterajojen, opiskelukustannusten tai kotimaan epävakauden takia opiskelu tietyssä oppilaitoksessa ei ollut mahdollista. Tällöin oli opiskeltu ja tehty työksi toista mahdollista vaihtoehtoa. Aiemmin hankittu osaaminen oli saattanut jo vanhentua, kun Suomessa oli ollut pakko tehdä erilaisia töitä, joten kouluttautuminen uudelleen oli paikallaan. Suomeen muutto oli käynnistänyt uuden vaiheen elämässä, jolloin oli järkevä mahdollisuus tehdä jonkinlainen uusi siirto myös omalla urapolulla (ks. Elder 1998). Ajatuksena valmentavaan koulutukseen ja korkeakouluopintoihin hakeutumisen taustalla oli se, että tällainen mahdollisuus kannattaa nyt käyttää. Koska Suomessa on kattava määrä koulutusvaihtoehtoja ja hyvät mahdollisuudet opiskella myös aikuisena, tilaisuutta ei kannattanut päästää menemään. Iän karttuminen myös pakotti tekemään tämän kaltaisia uravalintoja tässä vaiheessa, koska myöhemmin opiskelu ei olisi ehkä enää mahdollista tai järkevää (ks. Laal 2011). Korkeakouluopiskelu saattoi olla hyvinkin tärkeää nyt, kun sitä on lähdetty tavoittelemaan, mutta

sotealan valmentava koulutus tuntui järkevältä koulutukselta joka tapauksessa, vaikka paikka korkeakoulutuksessa ei aukeaisikaan.

Taustalla olevat kokemukset vaikuttivat äideillä merkittävästi omaan kokemukseen tämänhetkisestä elämäntilanteesta ja omasta kyvystä suoriutua tulevaisuuden haasteista. Elämäkokemus näyttäytyi voimavarana, josta voi ammentaa. Rankatkin kokemukset, kuten esimerkiksi kokemus sodasta, avioerosta tai työttömyydestä, olivat vaikuttaneet merkittävästi omaan elämänasenteeseen, mikä näkyi muun muassa arvostuksena erilaisia mahdollisuuksia kohtaan. Tämä ilmeni esimerkiksi aikuisille suunnattujen koulutusmahdollisuuksien huomioimisena, ja myös valmentavalle koulutukselle annettuna itseisarvona pelkän välivaiheen sijaan. Usealla elämäkokemus ja äitiys näyttäytyivät sitkeytenä, jonka kautta pystyttiin sietämään erilaisia olosuhteita ja välivaiheita, kuten raskaita töitä, jotka eivät vieneet ammatillista osaamista eteenpäin, mutta olivat tärkeitä nykyhetkessä (ks. Friberg ym. 2003).

Erilaisten työkokemusten myötä oma alavalinta on nyt melko varma, koska siihen oli päädytty monien käänteiden kautta kokeiltua erilaisia töitä. Sotealalla on myös tarjolla paljon työtä, minkä takia opiskeltiin juuri tätä alaa. Äideille taloudellinen vakaus ja varmuus työllistymisestä olivat varsin tärkeitä arvoja alan valinnassa. Opiskelu tuntui tosin monesta varsin raskaalta, koska kokemus korkeakoulutason opinnoista oli pääsääntöisesti tässä ryhmässä vähäistä. Usko omaan kykyyn saavuttaa tavoitteet oli kuitenkin useilla äideillä vahva, ja tavoitteiden eteen oltiin valmiita tekemään töitä. Usko itseensä ja mahdollisuuksiinsa saavuttaa tavoitteensa onkin tärkeä osa elämänkaaritoimijuutta (Hitlin & Elder 2007). Osa oli hakenut myös ammattikoulutason sotealan koulutukseen, jotta suomen kieltä ja muuta osaamistaan voisi kehittää siellä, jos paikka ei vielä aukeaisi ammatikorkeakoulussa. Myöhemmin olisi sitten mahdollista opiskella ammattikorkeakoulussa esimerkiksi monimuotototeutuksessa, jossa opiskelu on mahdollista myös iltaisin. Suurta osaa äideistä yhdisti huoli ajan riittämisestä perheen, opiskelun ja mahdollisen työn teon kesken. Moneen paikkaan repeäminen tilanteessa, jossa lapsetkin saattavat olla vielä kotoutumisprosessissa, aiheutti uupumusta (vrt. Åkerblad 2014). Uupumuksesta huolimatta motivaatio oli usein niin kova, että omaan jaksamiseen haluttiin kuitenkin uskoa. Perhe ei myöskään ollut ainoastaan velvollisuuksia tuottava taho, vaan tärkeä voiman, motivaation ja tuen lähde äideille. Omat lapset ovat suuri kannustin, jonka vuoksi jaksaa yrittää.

J: Koska nyt mä en mieti enää pelkästää itsestä- itsestäni että mulla on kaks lasta ja minä olen esimerkkinä, ja, on hyvä kun mun öö, vanhin lapsi hän on [tietyn ikäinen], ja kun tää esimerkiksi mun opiskelu, tää koulutus kun mä tein erilaisia työtä, ja, mä olen näytännyt hänellekin, ja hän sanoi äiti sä olet niin, hyvä sä tässä tehtävässä että, kyllä hän on lapsi hän omasta suunnasta katsoo, mutta kun hän näkee että miten äiti tekee, miten hän, opiskelee miten hän tekee kotitehtäviä että, mä olen esimerkkinä si-kin.

Elämänkaaritoimijuuden näkökulmasta äitejä yhdisti kyky tarkastella elämäntulkua laajasti sekä menneisyydessä että tulevaisuudessa (ks. Hitlin & Elder 2007). Oli olemassa pitkän tähtäimen tavoitteita, kuten korkeakoulutus sotealalla ja oman alan motivoiva työ, joiden mukaan myös toimittiin tässäkin hetkessä. Perheellisyys vei usein tulevaisuudenkatseet vielä pidemmälle, lasten tulevaisuuteen, josta haluttiin mahdollisimman hyvä. Omalla työllä oli tavoitteena muun muassa kerätä varat omaan asuntoon, joka sitten jäisi perinnöksi lapsille, minkä kerrottiin olevan perinteistä omassa kulttuurissa.

7.2.2 Korkeakoulutetut, joille valmentava koulutus ja nykyiset suunnitelmat ovat urapolun kannalta toissijaisia vaihtoehtoja

Tämän tyypittarinan edustajilla on taustalla korkeakoulutus, mahdollisesti jopa sotealalta tai tätä lähellä olevalta alalta. Oma unelma oli jäänyt ikään kuin taakse, kun työtä tietyltä alalta ei ole löytynyt, tai oli jouduttu muuttamaan toiseen maahan ja omat jatko-opinnot ja/tai työhaaveet eivät voineet toteutua Suomessa entisenlaisesti. Reitti työelämään ammattikorkeakouluopiskelun kautta tuntui melko vaivalloiselta tavalta päästä kiinni työhön (ks. esim. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016, 24). Kun taustalla oli jo vähintään kandidaatin tai maisterin tutkinto ja englanniksikin pystyisi työskentelemään, nopeampi väylä työelämään voisi olla parempi vaihtoehto. Tässä tilanteessa joutui punnitsemaan, olisiko kannattavampaa yrittää päästä vain suoraan töihin, vai olisiko tarpeellista opiskella vielä uusi tutkinto työllistyäkseen. Etenkin, jos on lapsia, oma kouluttautuminen saattoi tuntua vähemmän tärkeältä, mutta toisaalta oman itsen ja akateemisen minän kehittäminen oli osalle todella tärkeää lasten kotona hoitamisen jälkeen. Oma osaaminen ja koulutustausta ovat tärkeä osa omaa (ammattillista) identiteettiä, josta haluttiin pitää kiinni (ks. Eteläpelto ym. 2013). Nyt ammattiminää jouduttiin kehittämään vähän eri suuntaan, kuin jos Suomeen ei olisi muutettu. Tämän voisi nähdä oman toiminnan sopeuttamisena (Salmela-Aro 2008).

N: Kyyllä, ja sitten oli työkokeilussaa päiväkodissa

H: Joo

N: Oli tosi kiva kokemus, mutta mä ajatteli että minun kieli, öö, kielitaido ei kehitty, ei kehittänyt? Ja sitten, mm, oli tosi kiva mutta, kuitenkin ajatteli että ah, ehkä se sopii minulle parempi öö, jotain missä minä voin, mm, ää, antaa, osaaminen

H: Joo, joo

N: Ja, koska ei tykkää fyysisest, Vain fyysisestä työtä, mä ajatteli että mä tykkään enemmän, mm, mikäs tää, käyttää

H: Käyttää päätä

N: Joo, käyttää pää, joo, eli akateemi, jotain

Tässä ryhmässä valinnat näyttäytyivät pragmaattisina ja realismin kautta muodostettuina (ks. Hitlin & Elder 2007). Tärkeintä olisi päästä työelämään. Tutkinto-opiskeluun ja sen kautta mielekkäisiin työtehtäviin pääsyn lisäksi ja jopa siitä poiketen näillä opiskelijoilla oli muitakin odotuksia valmentavalle koulutukselle. Siellä opiskeltiin, koska haluttiin kehittää suomen kieltä, omaa itseään ylipäätään tai haluttiin jopa viedä suomalaisen sosiaali- ja terveysjärjestelmän ajatuksia sekä käytäntöjä kotimaahan. Tässä ryhmässä nousi esiin vaativampien suomen kielen koulutusten tarjonnan puute Suomessa ja kotoutumiskoulutuksen matala suomen kielen tavoitetaso (ks. Saarinen 2016; Laine 2016; Lepola 2017). Suomen kielen oppiminen nähtiin tärkeänä, jos aikoi jäädä Suomeen, mutta toisaalta englanniksi uuden tutkinnon opiskelu olisi vaivattomampaa ja nopeampaa. Suomen kielen osaaminen liitettiin toisaalta vahvasti sosiaaliin suhteisiin ja osallisuuteen yhteiskunnassa, minkä takia suomen kielen osaaminen koettiin tärkeäksi.

Toimijuutta toteutettiin tässä ryhmässä strategisena pohdintana omista mahdollisuuksista ja resurssien järkevästä käytöstä. Opiskelijoiden kyky reflektoida omaa osaamista ja mahdollisuuksia oli hyvä, mikä on tärkeää oman kehittymisen ja urapolun kannalta (Eteläpelto ym. 2013). Usko itseen yleisellä tasolla oli vahva ja suomen kieli näyttäytyikin ainoana esteenä omalle urapolulle. Elämäntarkoituksiin liittyvä pitkän tähtäimen tavoitteiden muodostaminen ja niiden ylläpitäminen päivittäisessä toiminnassa saattoivat tosin silloin tällöin olla koetuksella, kun tulevaisuus näyttäytyi arvaamattomana (ks. Hitlin & Elder 2007). Realistinen ja pragmaattinen orientaatio omiin valintoihin ilmeni pääosin hyödyllisenä tulevaisuuden tavoitteiden saavuttamisen kannalta, mutta toisaalta realismi saattoi välillä kääntyä kriittisyydeksi / pessimistisyydeksi omaa tulevaisuutta kohtaan. Pragmaattisuus tarkoittaakin tämän viiteryhmän kohdalla osittain aiempien uratavoitteiden madaltamista (ks. Salmela-Aro 2008). Tavoitteita jouduttiin väkisininkin muokkaamaan, jos oli esimerkiksi byrokraattisia ongelmia oman tutkinnon rinnastamisen tai

korkeakouluhakijapätevyyden kanssa tiettyjen dokumenttien puutteen takia. Itsestä riippumattomat syyt eli ympäristötekijät näyttivät luovan esteitä toimijuudelle ja siten urapolulle, jolloin toimijuuden rajoittuneisuus ulkoisten tekijöiden vuoksi korostui (vrt. Niemi 2015). Motivaatio sekä valmius tehdä töitä sitkeästi tavoitteiden eteen oli osalla kovempi kuin toisilla tässä ryhmässä.

H: Joo. Sittenn kertositko vielä vähän, oliko sulla muita vaihtoehtoja siinä vaiheessa tai, vai oliko tämä semmonen, just tonne mä haluun?

F: Öö, ei oik-eas-ti, vielä mietin että, onko se kannattaa opiskella lisää suomea (naurahdus) tai, taii mennä töihin englanninkielinen, firma

H: Joo

F: Koskaa, helppo mennä töihin

H: Mm, mm

F: Englanninkielellä mutta jos mä mietin, aa, seuraava viisi vuo- vuod- vuosi, ja asumme täällä, se sitten, hyvä, ehkä, tietää paikallista, kieltä.

H: Mm

F: Mutta, en, en, en oo oikeasti, varma, että, mä, haluaisin, täs- tästä kou- tähän koulus- kouluun

H: Joo, joo okeii, kyllä

F: Mm. Nyttten kuitenkin täällä koulussa on kolme osaa että, voi tutustu [...] Sosiaali ja terveysala, ja, sosiaaliala, mm, voisi olla hyvä minulle

Tässä kohderyhmässä Suomi näyttäytyi vakaana ja tasa-arvoon pyrkivänä yhteiskuntana, jossa myös työmarkkinatilanne oli kohtalainen, mutta mahdollisuuksien runsaudesta ei esiintynyt puhetta tässä kohderyhmässä samalla tavoin kuin äitien tyyppitarinassa. Valmentava koulutus näyttäytyi etenkin maahanmuuttajille hyödyllisenä koulutuksena, koska siinä sai tärkeää tietoa suomalaisesta yhteiskunnasta, ja oppi kieltä korkealla tasolla (ks. Lepola 2017). Palautetta tehdyistä tehtävistä tosin toivottiin tarkemmin ja enemmän. Opiskelu muuten olisi melko helppoa, mutta suomen kieli teki opiskelusta haastavaa. Opiskelu olisi myös motivoivampaa, jos ei joutuisi aloittamaan ikään kuin alusta. Joskus kouluttajien tai muun henkilökunnan kanssa eteen tuli tilanteita, joissa ei kohdeltu tasa- veroisena aikuisena. Tärkein tavoite tulevaisuudessa näillä opiskelijoilla oli työllistyä tavalla tai toisella mielekkääseen työhön, Suomessa suoritettua korkeakoulututkinnon avulla tai ilman.

7.2.3 Urapolun alkuvaiheessa olevat motivoituneet nuoret aikuiset, joille korkeakoulutus on luonnollinen osa elämänvaihetta

Tähän tyyppitarinaan sijoittuvien nuorten eli alle 30-vuotiaiden aikuisten keskeisin yhdistävä piirre on, että korkeakouluopiskelu sopi heillä melko hyvin omaan elämänvaiheeseen (ks. Laal 2011). Tämä elämäntilanne muistutti hyvin paljon perinteistä nuorten siirtymävaihetta aikuisuuteen, jossa yksi porras on korkeakoulutus (ks. Raffe 2008). Siirtymä oli tosin venynyt ja mutkistunut maahanmuuton vuoksi, mutta toisaalta pitkittynyt koulutusvalinta on myös nykyaikana tyypillistä ilman maasta toiseen muuttamistakin (ks. esim. Kouvo ym. 2011; Walther 2006). Haastatellut nuoret aikuiset olivat tulleet Suomeen joko itsenäisesti työn perässä tai puolison kautta. Aiemmin oli tyypillisesti suoritettu toisen asteen tutkinto ja tehty toisella alalla töitä. Lasken tähän ryhmään mukaan myös opiskelijan, joka oli jo aloittanut sotealan opintoja kotimaassaan, mutta halusi opiskella vielä lisää ja päästä myös kiinni työelämään mahdollisimman pian. Vielä saavuttamaton korkeakoulutus ja sen mukana seuraavat työllistymismahdollisuudet olivat hyvin merkityksellisiä näille opiskelijoille. He tuntuivat olevan erittäin motivoituneita senkin takia, että uskoivat oman alavalintansa olevan nyt se oikea. Nämä opiskelijat olivat oma-toimisesti ottaneet selvää opiskelupaikoista ja työllistymismahdollisuuksista sotealalla Suomessa, ja pystyivät hyvin refleктоimaan omaa koulutusvalintaansa. Myös pääsykoevaatimukseen osa oli syventynyt tarkoin, jotta omia vahvuuksia sekä motivaatiota osattaisiin varmasti korostaa.

S: Tai siis, tuli muistiin öö, kun mä lopettin, ammattikoulun [kotimaassa], silloinn, mä jo silloin miettin tätä [sotealan tutkintoa] vähän, ja tommosta, liikunnan alaa, joku, korkeakoulun tutkinto, mutta mä, koin silloin että no etttä en ole valmis vielä, ja silloin, opettaja, kysyi multa vielä että, jatkatko jossain korkeakoulussa tai, ja sanoin et ei, nyt mä meen töihin, katsotaan myöhemmin

H: Mmm

S: Jjoo, ja sit mä tulin töihin Suomeen, oon työskennelly täällä, päättänyt et haluaisin, haluan olla, asua täällä, jatkossaki, en halua halua lähteä, mihinkään. Ja jos mä haluan tehdä, unelmaduuni, tai

H: Mmm

S: Sitten on pakko kouluttautua

H: Mm-m

S: Ja, sen eteen tehtiin töitä ja, saadaan, tutkinnot ja työt, tehtyä kaikkia, hyvä elämä (naurun hymähdykset)

Suomi tuntui sellaiselta paikalta, jossa halutaan asua pitkälläkin tähtäimellä, joten opiskelu suomeksi tuntui luontevalta ja järkevältä vaihtoehdolta. Pitkän tähtäimen tavoitteena näillä nuorilla aikuisilla oli päästä työelämään, mutta myös opiskelumotivaatio oli korkea, koska he halusivat aidosti oppia ja kehittää omaa osaamistaan. Motivaatio pääsykokeisiin valmistautumisen suhteen oli varsin korkea, koska tavoite tuntui niin tärkeältä, ja ala niin omalta. Myös sitoutuminen alan eettisiin sitoumuksiin, kuten haluun auttaa, oli vahvaa (ks. Eteläpelto ym. 2013). Valmentava koulutus tuntui erittäin hyödylliseltä koulutukselta jatkosuunnitelmien kannalta näille opiskelijoille. Opiskelu valmentavassa koulutuksessa koettiin tosin varsin haastavana, jos taustalla ei ollut aiempia korkeakouluopintoja. Haastavuus oli saattanut jopa yllättää.

Tavoitteiden suuntainen toiminta eli ahkera opiskelu ja priorisointi näkyivät toiminnassa. Toimijuus näyttäytyi päämäärätietoisena toimintana, omien ratkaisujen analysointina ja itseensä uskomisena (ks. Hitlin & Elder 2007). Opiskelijat olivat valmiita yrittämään uudestaan ja uudestaan päästäkseen opiskelemaan. Vaihtoehtoisia reittejä seuraaviksi askeleiksi ei toistaiseksi osa osannut oikeastaan edes miettiä, mikä kertoo sitoutumisesta omaan päätökseen. Epäonnistumisen mahdollisuutta ei juurikaan edes käsitelty kertomuksissa. Lapsia näillä nuorilla aikuisilla ei vielä ollut, joten opiskelupaikan hakeminen toisilta paikkakunnilta oli mahdollista, mikä parantaa sisäänpääsymahdollisuuksia. Kaiken kaikkiaan heillä oli paljon voimavaroja ja aikaa käytettäväksi opiskeluun. Nämä opiskelijat olivat tavoittelemassa sitä omaa alaa ja ammattia, jota halutaan tehdä pidempäänkin. Pitkän tähtäimen tavoitteena saattoi olla jopa oma yritys. Toimijuus sekä yleisellä tasolla että elämänsäkaaren näkökulmasta näyttäytyi kaiken kaikkiaan vahvana (ks. esim. Eteläpelto ym. 2013; Hitlin & Elder 2007).

L: [...] Se mä myöskin tiedän että haluaisin opiskella sosionomiksi koska, se, se ei oo vain tehtävä, se on koska mä haluan tietää. On joskus vaikeaa, koska mun pitää joskus, mm, kääntää joka toinen sana, mutta, mutta silti, se on, se on mielenkiintoinen minulle ja kiinnostava.

8 Yhteenveto

Tässä kappaleessa kokoan tulokset yhteen ja nostan esiin keskeisimpiä huomioita. Urapolkua edistäviä tekijöitä yksilötasolla olivat rakentavat asenteet ja toimintatavat,

resurssit, sopiva elämäntilanne ja vahva elämänkaaritoimijuus. Rajoittavia yksilötason tekijöitä puolestaan olivat rajoittavat asenteet ja toimintatavat, resurssien puute, haastava elämäntilanne ja elämänkaaritoimijuuden puute. Yhteisötasolla edistäviä tekijöitä olivat mahdollistavat verkostot, laadukas valmentava koulutus, erilaiset vaihtoehdot AMK-koulutuksen sisällä, sekä mahdollistavat kieli-, kotoutumis- ja työllisyyspalvelut ja -koulutukset. Rajoittavina koettiin puolestaan haasteita luovat verkostot sekä verkostojen puute, ammattikorkeakoulujen pääsykoejärjestelmä, kielikoulutuksen puute tutkinto-opiskelun aikana, puutteet valmentavassa koulutuksessa sekä puutteet kieli-, kotoutumis- ja työllisyyspalveluissa ja -koulutuksissa. Laajassa perspektiivissä Suomi koettiin kannustavana ja turvallisena yhteiskuntana, koulutusmahdollisuudet (myös aikuisille) nähtiin hyvinä, ja Suomessa nähtiin olevan moniin muihin alueisiin verrattuna hyvä mahdollisuus työllistyä mielekkäällä tavalla (riittävät tulot suhteessa vaatimuksiin). Rajoitteita yhteiskunnallisella tasolla kertomuksissa toisaalta loivat huonona koettu taloudellinen tilanne, byrokraatia ja muut haasteet koulutusjärjestelmässä, suomen kieli haasteena ja vaatimuksena, rajoittavat sosiaaliset rakenteet, haasteet kotimaassa sekä tulevaisuuden epävarmuus.

Yksilötason tarkastelussa merkittävimmit tekijöiksi näen opiskelijan henkilökohtaisen motivaation ja sitoutumiseen sosiaali- ja terveysalaan (ks. Eteläpelto ym. 2013; Nieminen 2011). Uusien sisältöjen ja mahdollisesti opiskelutaitojen opiskelu suomen kieltä samalla opiskellen on niin kuormittavaa, että motivaation täytyy olla melko korkea. Vahva sitoutuminen näyttäytyi Niemisen (2011) tutkimuksen tulosten tavoin tärkeänä osana opiskelijoiden toimijuutta. Vahva elämänkaaritoimijuus, eli kyky suunnitella tulevaisuutta, toteuttaa pitkän tähtäimen suunnitelmia ja uskoa itseensä, kietoutuu yhteen edellä mainittujen rakentavien asenteiden ja toimintatapojen kanssa (ks. Hitlin & Elder 2007). Olemassa olevat resurssit, kuten englannin kielen taito, ja aiempi osaaminen tai koulutus alalta, näyttäytyivät myös merkityksellisinä urapolun edistymisen kannalta (ks. Ali-tolppa-Niitamo 2004). Yksilötasolla opiskelijat osoittavat vahvaa toimijuutta, koska he olivat hakeutuneet varsin korkeaa kielitaitotasoa vaativaan koulutukseen, jonka yhtenä olennaisimpana tarkoituksena on siirtyä korkeakouluopintoihin. Valmentavaan koulutukseen osallistuminen oli jo itsessään vaatinut ponnisteluja kielen oppimisen eteen sekä aktiivisuutta, että tieto koulutuksesta oli hankittu, ja lopulta on haettu koulutukseen. Kaikkia haastateltavien kertomuksia yhdisti suunta eteenpäin.

Yksi merkittävä huomio haastatteluista on, että paitsi eri urapolkutyyppejen välillä, myös niiden sisällä oli eroja. Opiskelijajoukko oli hyvin heterogeeninen monilta osin, minkä he olivat itsekkin huomanneet opiskellessaan valmentavassa koulutuksessa. Eroavaisuudet näkyvät haastateltavien elämäntilanteessa, taustoissa ja koulutukselle annetuissa merkityksissä. Iällä ja normatiivisella ikävaiheella oli melko paljon vaikutusta haastateltavien motivaatioon ja tavoitteisiin. Pääsääntöisesti haastateltavista iäkkäimmät sekä urapoluillaan ja elämässään kokeneimmat toivoivat pääsevänsä kiinni työhön mahdollisimman pian, ja kokivat tärkeäksi tarttua koulutusmahdollisuuteen nyt, koska myöhemmin siinä ei ehkä olisi järkeä (ks. Laal 2011). Vaikka ei pitäisi itseään vielä ”vanhana”, omaa opiskelijuutta voitiin kyseenalaistaa, koska ei oltu enää tyypillisessä opiskeluiässä. Perheellisillä ilmeni myös enemmän tarvetta vakauteen, toisin kuin muilla, joilla oli mahdollisuus laittaa enemmän voimavaroja opiskeluun tai vielä miettiä tarkemmin, mitä oikeasti haluaa. Korkeakoulutetuilla merkittävin pohdinta liittyi siihen, kannattaako vielä opiskella uusi tutkinto Suomessa työllistyäkseen, vaiko pyrkiä suoraan työelämään. Vähiten ristiriitoja sisältävät tarinat olivat innokkaiden nuorten aikuisten urapoluilta, jotka ovat lähimpänä tyypillistä opintopolkua Suomessa. Olennainen tulos oli, että opiskelijajoukossa oli hyvin erilaisia taustoja, elämäntilanteita ja tavoitteita, mikä tarkoitti, että opiskelijoilla oli varsin erilaisia tarpeita urapolkunsu etenemiseksi. Toiset pääsivät toteuttamaan vanhoja unelmiaan, kun osa joutui tekemään kompromisseja valinnoissaan urapoluillaan.

Yhteistä kaikille olivat tulevaisuudessa potentiaalisesti tapahtuvat suuret muutokset elämäntilanteessa. Yhteiskunnassa laajemmin näkyvä elämänkulun vaiheiden pirstaloituminen, pitkittyminen sekä yleinen epävarmuus näkyivät myös tämän tutkielman tarinoissa (ks. Walther 2006; Raffe 2008; Shanahan 2000). Suhtautuminen muutokseen vaihteli kunkin elämäntilanteen perusteella (mahdollisuus vai kompromissi), mutta asenteet muutoksia kohtaan olivat mahdollisesti joltain osin myös yksilöllisiä. Osa haastateltavista suhtautui oppimiseen luonnollisena ja jokapäiväisenä osana ihmisten elämää, mikä muistuttaa elinikäistä oppimista mukailevaa ajattelutapaa (ks. Laal 2011). Elinikäistä oppimista painottavat opiskelijat näyttivät pärjäävän melko hyvin muutoksessa, mikä edistää urapolkua (Hitlin & Elder 2007; Eteläpelto ym. 2013).

Huolimatta siitä, oliko muutos positiivista uran kannalta, maahanmuuttoon siirtymävaiheena ja isona muutoksena elämässä liittyy paljon vaatimuksia esimerkiksi kielen oppimisen ja työpaikan löytämisen suhteen. Valmentava koulutus koettiin melko intensiivisenä ja haastavana, mikä yhdistettynä muuhun kotoutumisprosessiin ja tulevaisuuden

epävarmuuteen aiheutti osalle stressiä ja jopa uupumustakin. Kotoutumisprosessi itsensäkin voi olla raskas kokemus (Suárez-Orosco & Suárez-Orozco 2001). Osalle koulutus oli haastava suomen kielen korkean vaatimustason takia ja toisille korkeakoulutason laajat tehtävät tuntuivat vaativilta. Se, mikä koettiin haastavana, vaihteli koulutustaustan, kielitaidon ja elämäntilanteen perusteella. Joka tapauksessa kuormitusta esiintyi useissa kertomuksissa.

Koulutusjärjestelmän näkökulmasta valmentava koulutus näyttäytyi vahvasti mahdollistavana ja näin ollen myös toimijuutta laajentavana koulutuksena (ks. Kärkkäinen 2011). Koulutusta pidettiin hyödyllisenä, vaikka tavoitteena ei olisi korkeakouluopinnot. Kuten myös Lepolan (2017) selvityksessä, valmentava koulutus oli tässä tutkimusjoukossa koettu pääsääntöisesti erittäin hyvänä koulutuksena. Vain yhdessä haastattelussa painottui kritiikki valmentavaa koulutusta kohtaan. Toive kattavammasta ja tarkemmasta palautteesta esiintyi useamman haastateltavan kertomuksissa. Kokonaisuutena sisällöt ja opetusmenetelmät koettiin kuitenkin hyvinä, ja suurelle osalle suomen kielen opetus oli tärkeimpiä osia koulutuksessa. Suomalaista koulutusjärjestelmää kiiteltiin valinnanvaihtoehtojen runsaudesta, mutta kritisoitiin jonkin verran maahanmuuttajien tarpeiden huomiotta jättämisestä. Kilpailuasetelma korkeakoulujen pääsykokeissa suomenkielisten kanssa koettiin varsin haastavaksi, ellei jopa mahdottomaksi. Suomen kielen korkeatasoista opetusta toivottiin sekä laajemmin tarjottavaksi ylipäänsä että tutkinto-opintojen ohessa. Näitä huomioita esittää myös Lepola (2017) valmentavista koulutuksista sekä Saarinen (2016) kansainvälisten opiskelijoiden kokemuksista.

Vaikka suomalaista koulutusjärjestelmää kiiteltiin esimerkiksi runsaista valinnanvaihtoehtoista, ja moni oli saanut tukea oman urapolun suunnitteluun kotoutumiskoulutuksesta, negatiivisella tavalla urapolkuun näyttivät vaikuttavan eniten itsestä riippumattomat asiat. Koulutuksen järjestäjien ratkaisuihin tai taloudelliseen suhdanteeseen perustuvat havainnot eivät ole yksittäisten valmentavan koulutuksen opiskelijoiden vaikutusmahdollisuuksien piirissä (ks. esim. Alitolppa-Niitamo 2004; Kouvo ym. 2011). Jonkinlaista suhtautumiseroa esiintyi liittyen ihmisten taustoihin. Mitä korkeampi koulutus ja mielekkäämpi elämä ennen muuttoa Suomeen, sitä haastavammalta vaikutti omien mahdollisuuksien realisoiminen urapolulla suomalaisessa yhteiskunnassa. Sen sijaan matalampi koulutus ja/tai haastavien elämäntilanteiden kohtaaminen näyttivät ennustavan suomalaisen yhteiskunnan näkemisen mahdollistavana, turvallisena ja kannustavana ympäristönä.

Joissakin kertomuksissa esiintyi molempia piirteitä, jolloin yksilön näkökulmasta tilanne on ristiriitainen. Keskeisimpiä toivottavia muutoksia olivat korkeatasoisen kielikoulutuksen lisääminen, osaamisen lisääntyvä tunnustaminen ja tunnustaminen niin, että aiemmista tutkinnoista olisi hyötyä, sekä pääsykoejärjestelmän uudistaminen maahanmuuttajan näkökulmasta.

9 Arviointi

Tässä luvussa arvioin tutkielmaani etenkin luotettavuuden ja eettisyyden näkökulmasta. Nostan esiin roolini tutkijana, ja siihen liittyvät kysymykset tutkimuksen toteuttamisesta, tulkinnan laadusta ja eettisyydestä. Pohdin analyysini havaintojen realistisuutta ja uskottavuutta suhteessa aikaisempiin tutkimustuloksiin, ja siten myös tulosten siirrettävyyttä. Kokonaisuudessaan olen tässä tutkimuksessa pyrkinyt noudattamaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2009; 2012) hyvää tieteellistä käytäntöä mahdollisimman sensitiivisellä otteella.

9.1 Luotettavuus

Narratiivisessa konstruktivistiseen lähestymistapaan perustuvassa tutkimuksessa tutkijan tulkinnalla on vahva rooli (esim. Heikkinen 2010; Metsämuuronen 2010), minkä myöntäminen on koko tutkimuksen luotettavuuden lähtökohta (Eskola & Suoranta 1998). Koko tutkimusprosessi useine vaiheineen on värittynyt tutkijan tulkinnan perusteella. Omien subjektiviteettien eli ennakko-oletusten ja ajattelutapojen näkyväksi tekeminen on laadullisessa tutkimuksessa keino päästä kohti objektiivisuutta (mt). Tässä tutkimuksessa tulkinnalla on ollut vaikutusta tutkimusasetelman luomisen lisäksi haastattelurungon luomisessa, haastattelutilanteissa ja aineiston analysoimisessa sekä niiden auki kirjoittamisessa. Viimeinen tulkinnallinen prosessi tapahtuu lukijan ajatuksissa. Koska menetelmällisiä rajoitteita narratiivisessa lähestymistavassa on hyvin vähän, luotettavuuden tärkein kriteeri tässä tutkimuksessa on uskottavuus (Syrjälä 2001). Olen pyrkinyt tässä tutkimuksessa parhaani mukaan tekemään näkyväksi oman tulkintani perusteet argumentoimalla aiempaa tutkimusta sekä aineisto-otteita hyödyntäen.

Haastattelutilanteen vaikutus haastattelussa kerrottaviin asioihin on ilmeinen. Esittäytyminen haastateltaville etukäteen heidän oppilaitoksessaan vaikutti kuitenkin tehneen

tilanteesta suhteellisen rennon. Moni kertoi haastattelussa hyvin henkilökohtaisia asioita, mikä kertonee osin ihmisten avoimuudesta, ja toisaalta hyväksyvän ilmapiirin onnistuneesta luomisesta. Esimerkiksi omat aiemmat epäonnistumiset ja toiveikkuus opiskelupaikan saamisesta voivat olla hyvin herkkiä keskustelun aiheita, mutta niistä uskallettiin puhua. Kertomuksiin vaikuttaa myös haastattelun osittainen retrospektiivisyys. Ihmisen luoma tarina itsestään ja menneisyydestään voi saada erilaisia muotoja erilaisissa ihmisen elämän vaiheissa. Tässä tutkimuksessa ei varsinaisesti ole pyritty näkemään tällaisten asioiden ”läpi”, vaan tulkitsemaan kerrottua tapauskohtaisesti. Haastattelukertomuksia on tärkeää tarkastella kriittisesti myös oman positioni kautta. Näen keskeisinä positioni määrittäjinä muun muassa ikäni (haastattelun aikaan noin 25), opiskelijuuteni, sukupuoleni (nainen) ja suomalaistaustaisuuteni. Sävy haastattelussa olisi saattanut olla erilainen, jos haastattelijana olisi ollut erilaisella taustalla ja ominaisuuksilla varustettu ihminen. Esimerkiksi kriittisistä näkemyksistä kerrottiin useimmiten lähinnä kysyttäessä mahdollisista esiintyneistä haasteista esimerkiksi valmentavassa koulutuksessa, eikä tällöinkään kritiikkiä esitetty kovinkaan voimakkaasti, mihin liittyviä syitä voi vain spekuloida. Toisaalta osalle haastattelu tuntui olevan myös tärkeä mahdollisuus antaa palautetta ja saada oma ääni kuuluviin. Koin olevani haastattelijana jollain tapaa neutraali koulutuksen järjestäjästä riippumaton henkilö, jolle haastateltava pystyi avoimesti antaa palautetta ja kertoa kokemuksistaan. Uskon, että kasvokkainen haastattelu lisäsi tämän tutkimuksen aineiston tulkinnan luotettavuutta, sillä haastatteluissa oli mahdollisuus tarkastaa omia ja toisen näkemyksiä asioista välittömässä vuorovaikutuksessa, sekä tulkita toisen ilmeitä ja eleitä. Kaiken kaikkiaan haastattelut olivat tutkimuksellisesti katsottuna onnistuneita, koska niissä muodostui monipuolista sekä vivahteikasta aineistoa, ja haastattelu vaikutti olleen myönteinen kokemus haastateltaville, mikä on myös tutkimuksen etiikan kannalta tärkeää.

Narratiivisen analyysin ja elämänkulullisen lähestymistavan näkökulmasta tavoitteellista olisi ollut löytää elämän erilaisten tapahtumien ja niiden vuorovaikutukseen liittyviä merkityksellisiä havaintoja (esim. Elder 1998), mutta anonymiteetin säilyttämisen vuoksi yksilöllisiä polkuja ei ollut mahdollista tehdä riittävän näkyviksi tähän tarkoitukseen. Yksilöllisemmän tarkastelutavan kautta olisi ollut mahdollista tuoda vielä selvemmin esiin haastateltavien yksilölliset taustat, motiivit, elämäntilanteet ja tulevaisuuden näkymät. Toteutettu tyyppitarinallinen analyysi mahdollisti kuitenkin keskeisimpien opiskelijoita yhdistävien ja erottavien piirteiden löytämisen. Lisäksi toin esiin tyyppitarinoiden

väleihin putoavien opiskelijoiden olemassa olon, millä pyrin lisäämään tutkielman avoimuutta ja luotettavuutta. Pyrin myös urapolkuun vaikuttavien tekijöiden analyysissä siihen, etten turhaan aseta vaikeammin luokiteltavia tekijöitä tai teemoja tiettyihin luokkiin, vaan sijoitin ne eri muodoissa eri tasoille sen perusteella, miten ne ilmenivät haastateltavien kertomuksissa. Esimerkiksi suomen kieleen liittyvät vaateet koettiin toisaalta yhteiskunnallisen tason vaatimuksina, ja toisaalta niitä kuvailtiin omina henkilökohtaisina haasteina. Niinpä osa ilmiöistä näkyy tuloksissa eri muodossa eri luokissa, kuten kielitaito yhtäältä yksilön resurssina ja toisaalta koulutusjärjestelmän ja yhteiskunnan vaatimuksena.

Tutkimuksellisia haasteita ilmeni ylipäättään narratiivisen lähestymistavan toteuttamisessa käytännössä. Vuokila-Oikkonen ym. (2001) näkevät löyhyyden ja selkeiden analyysien tekotapojen ohjeistuksien puutteen narratiivisen lähestymistavan heikkoutena. Luovuutta ja omia ratkaisuja vaativa tutkimusote vei minut kokemattomana tutkijana risiteilemään erilaisten vaihtoehtojen välillä, kuten muun muassa Syrjälä (2001) varoittaa. Monimutkaista kokonaisuutta tarkastellessa monitahoinen lähestymistapa nähdään usein hyveenä (ks. esim. Alitolppa-Niitamo 2004; Kouvo ym. 2011), mutta johdonmukaisen kokonaisuuden luominen tuntui ajoittain melko vaikealta. Haasteena oli myös valmentavasta koulutuksesta ja aikuisten maahanmuuttajien koulutuskokemuksista suhteellisen vähäinen aiempi tutkimus, mikä näkyi hankaluutena aineiston sekä analyysin rajaamisessa. Kun tutkitaan uutta ilmiötä ja sen perusolemusta, laaja ote ei toisaalta jätä liikaa havainnoinnin ulkopuolelle (ks. Eskola & Suoranta 1998). Analyysini rakentuminen räätälöidysti tähän tutkimukseen soveltuvaksi analyysitavaksi voi jollain tavalla heikentää analyysin luotettavuutta, mutta nähdäkseni luovuus on ollut hyödyksi pyrkimyksessäni tuoda tämän aineiston keskeisin sisältö mielekkäällä tavalla esiin. Pyrin myös tekemään analyysiprosessin mahdollisimman näkyväksi menetelmäluvuissa.

Pyrkimyksenä laadullisessa analyysissä ei ole yleistää tuloksia samalla tavalla kuin tilastollisessa tutkimuksessa, mutta tarpeeksi vahvasti kuvailtuja ja käsitteellistettyjä tuloksia voi hyödyntää toisissakin ympäristöissä ja tapauksissa (Eskola & Suoranta 1998). Yleistäminen voidaan nähdä myös siirrettävyytenä, jolla tarkoitetaan joko käsitteiden tai löydettyjen havaintojen soveltamista toisessa ympäristössä tai kohderyhmässä. (mt.) Tässä tutkielmassa sosiaali- ja terveysalan valmentavassa koulutuksessa opiskelevien kokemuksia voitaisiin soveltaa esimerkiksi muiden eri oppilaitosten sotealan valmentavien

koulutusten osallistujien kokemusten analysointiin. Laajemmin tuloksia voisi joiltain osin soveltaa ylipäättään ammattikorkeakouluun valmentavien koulutusten opiskelijoiden kertomuksiin. Joitakin samankaltaisuuksia kokemuksista voisi löytyä myös muiden valmentavien koulutusten, kuten ammattikouluun valmentavien tai lukioon valmentavien koulutuksien maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden kokemuksista. Laajasti tarkasteltuna urapolkuun vaikuttavia tekijöitä ja tyyppitarinoita voidaan tarkastella aikuisten maahanmuuttajien koulutuksellisten siirtymävaiheiden kontekstissa (vrt. Alitolppa-Niitamo 2004; Kouvo ym. 2011). Toinen siirrettävissä oleva tulos on koulutusjärjestelmään liittyvät kuvaukset ja etenkin valmentavan koulutuksen piirteet, joita voi verrata muihin vastaaviin koulutuksiin.

Kokonaisuutena katsottuna tämän tutkielman tulokset eivät suuresti poikkea aiemmasta tutkimuksesta, mikä on yksi luotettavuuden merkki (Eskola & Suoranta 1998). Tutkimusta aikuisten maahanmuuttajien urapoluista ei ole juurikaan tästä näkökulmasta aiemmin tehty, mutta vastaavuuksia toki löytyy. Alitolppa-Niitamon (2004) malli koulumestyytykseen vaikuttavista tekijöistä ja Kouvon ym. (2011) malli opintouraan vaikuttavista tekijöistä osoittautuivat todella hyödyllisiksi työkaluiksi tämän tutkimuksen teossa. Niiden näkökulmasta myös tutkielmani tulokset urapolkuun vaikuttavista tekijöistä ovat luotettavia. Vastaavuuksia löytyy yksilöön kiinnittyvistä tekijöistä ulkoisiin tekijöihin, kuten esimerkiksi yksilön omat resurssit, motivaatio ja elämäntilanne sekä koulutuksen järjestäjän ja vastaanottavan yhteiskunnan piirteet, kuten opiskelijavalintajärjestelmä, jotka kaikki vaikuttavat yksilön urapolkuun (ks. Alitolppa-Niitamo 2004; Kouvo ym. 2011, 78). Kielitaidon merkitys korostuu aiemmissa tutkimuksissa, kuin myös tässä tutkielmassa. Laine (2016) ja Saarinen ym. (2016) korostavat kielitaidon merkitystä kotoutumisen ja työllistymisen kannalta, mikä näyttäytyy keskeisenä myös valmentavan koulutuksen opiskelijoiden kannalta.

Lepolan (2017) raportissa kuvailtu valmentavien koulutusten kirjo, tavoitteet ja niihin osallistuneiden opiskelijoiden orientaatiot ja tavoitteet vastasivat tämän tutkimuksen osallistujien kuvailuja. Osallistujaryhmä oli varsin heterogeeninen taustoiltaan ja tavoitteiltaan, mikä näyttäytyi osittaisena haasteena koulutuksessa. Keskeisimpiä eroavaisuuksia tässä tutkielmassa ja Lepolan (2017) selvityksessä olivat tässä tutkielmassa haastateltavieni vahva toive tarkemmalle palautteelle sekä koulutusvalintoihin liittyvän formaalin ohjauksen vähäisempi merkitys haastateltavien kertomuksissa. Palautteen toive korostui

usein, mikä liittyy mahdollisesti osin opetuskulttuurien eroihin itseohjautuvasta vähemmän itsenäiseen, minkä myös Lepola (2017) nostaa esiin. Hän painottaa myös yksilöllisen ohjauksen korostuvaa merkitystä heterogeenisessä opiskelijajoukossa, mutta tässä tutkielmassa haastateltavat eivät samalla tavalla nostaneet esiin erityisesti tämän merkitystä valmentavan koulutuksen opinnoissa. Enemmän korostui ohjauksen merkitys valmentavan koulutuksen ulkopuolella esimerkiksi TE-palveluissa.

Niemisen (2011) tutkimuksessa maahanmuuttajataustaisten sairaanhoitajien vahva toimijuus vastaa myös tämän tutkielman valmentavan koulutuksen opiskelijoiden toimijuutta. Tiukka sitoutuminen ja soveltuvuus sosiaali- ja terveysalalle olivat keskeinen osa oman toimijuuden vahvistamista (Niemi 2011; Eteläpelto ym. 2013). Niemisen (2011) tutkimuksessa taakkana näyttäytyvä maahanmuuttotilasta kuvasi osittain myös tämän tutkimuksen haastateltavien kokemuksia. Esimerkiksi yhden haastateltavan ”kyläilyminen maahanmuuttajana olemiseen” ja siihen liittyvään kohteluun kuvastaa oman toimijuuden rajoittumista. Tärkeää olisi kuitenkin kääntää katseet maahanmuuttotilasta maahanmuuttoon liittyvään elämäntilanteeseen, joka on jatkuvassa muutoksessa, eikä nähdä taustalla olevaa maahanmuuttoa ihmisessä olevana staattisena piirteenä. Esimerkiksi kielitaidon kokeminen haasteena urapolulla on eri asia, kuin maahanmuuttotilasta kokeminen haasteeksi. Tässä tutkielmassa painottui selkeästi kielitaito maahanmuuttotilasta sijaan. Tutkimus mukailee myös Eteläpellon ym. (2013) sekä Hitlinin ja Elderin (2007) kuvailuja ammatillisen toimijuuden ja elämäntarpeellisuuden merkityksestä nykyisessä muuttuvassa maailmassa.

9.2 Etiikka

Tutkimusetiikka läpäisee koko tutkimusprosessin: tutkimusasetelma, aineiston keruu/tuottaminen, anonymiteetin säilyttäminen, tulkinnot ja raportoinnit. Tutkimusetiikkaa kirjoituksessaan pohtivan Hännisen (2008, 123) mukaan sosiaalitieteissä eettiseen käytäntöön kuuluu informanttien vapaaehtoinen osallistuminen riittävän tiedon tutkimuksen tarkoituksesta, tiedon tuottamisen luottamuksellisuus, informanttien anonymiteetin säilyttäminen raportoinnissa, informantin pitäminen johdonmukaisesti tietoisena tutkimuksen tavoitteista ja sisällöistä, sekä kaikenlaisen informantteille mahdollisen vahingonaiheuttamisen välttäminen. Nämä mukailevat myös Tutkimuseettisen lautakunnan (2009)

eettisiä ohjeita yhteiskuntatieteellisen, humanistisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen toteuttamiseen. Ihmiset osallistuessaan tutkimukseen jakavat henkilökohtaisiakin kokemuksiaan tutkijan kanssa, jolloin luottamuksen säilyttäminen sekä eettisesti toimiminen on ensiarvoisen tärkeää. Mikäli tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuksen osallistujien eettinen kohtelu ovat ristiriidassa, eettisen kohtelun pitäisi tulla tärkeysjärjestyksessä aina ensimmäisenä (Spradley 1979, 359). Tärkeintä on, että tutkimuksen kohteen hyvinvointi, arvokkuus, yksityisyys ja oikeudet säilytetään.

Tutkimusetiikan perinteiset käytännölliset ja tekniset vaatimukset täyttyvät tässä tutkielmassa. Haastattelut on toteutettu niin, että tutkijan lisäksi ulkopuolisilla tahoilla ei ole tiedossa haastateltavien henkilöllisyyttä, eikä se selviä ulkopuolisille lopullisesta tutkimusraportistakaan. Tutkimukseen osallistuminen on ollut vapaaehtoista ja haastateltavat on satunnaisotannalla otettu mukaan haastatteluista kiinnostuneiksi ilmoittautuneiden opiskelijajoukosta. Haastateltaville on kerrottu tutkimuksen tarkoituksesta ja siihen liittyvistä käytännöistä ennen haastattelun toteuttamista. Heille on myös tarjottu mahdollisuudet kysyä kysymyksiä kesken haastattelun tai jopa keskeyttää koko haastattelu. Haastattelumateriaalit on säilytetty luottamuksellisesti vain tutkijan tavoittamissa paikoissa tietokoneella tai ulkoisella kovalevyllä. Kaikille tarjottiin mahdollisuus saada oma litte-roitu haastatteluteksti itselleen, ja sitä toivoneille se lähetettiin. Haastattelumateriaalia on käsitelty vain niiden analysoija. Haastateltaville on luvattu toimittaa tieto myös raportin valmistumisesta ja siitä, mistä raportin saa luettavaksi. Haastattelumateriaalit on luvattu poistaa tutkimuksen valmistumisen jälkeen, minkä toteutan arvosanan saatuani. (ks. Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009; Hänninen 2008.)

Tutkijan tulkinnan merkitys on suuri paitsi tutkimuksen luottamuksen myös etiikan kannalta. Eettisesti latautunutta tulkintaa on, kun pohdinnan kohteena on ihmisten osallisuus yhteiskunnassa ja mahdollisuudet osallistumiseen, mikä on tämän tutkimuksen agendalla. Olen myös tuonut avoimesti esiin tulkintani tämän tutkimuksen kohderyhmän koulutautumiseen liittyvästä aiemmasta tutkimuksesta melko ongelmalähtöisenä, mihin pyrin suhtautumaan kriittisesti. Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt välttämään maahanmuuttajien koulutuspolkuihin melko problemaattisena suhtautuvan tutkimuksellisen näkökulman uusintamista tuomalla esiin ilmiöstä sekä rakentavia, että rajoittavia tekijöitä. Lähtökohteisesti molemmat näkökulmat, haasteet ja ratkaisut, huomioon ottava lähestymistapani

pääsee nähdäkseni lähemmäksi maahanmuuttajan kouluttautumisen todellisuutta kuin ongelmalähtöinen tapa.

Tässä tutkimuksessa tutkimusetiikkaan liittyy sensitiivisyys tutkittavien taustoihin liittyviä johtopäätöksiä kohtaan. Esimerkiksi Alitolppa-Niitamon (2004) tavoin urapolkuun liittyviä rajoitteita ja mahdollisuuksia pohtiessani olen välttänyt niiden tulkitsemista ensisijaisesti maahanmuuttajataustan kautta. Aiemman tutkimuksen pohjalta syntyneistä ennakkoluuloista riisuutuminen oli tärkeä osa aineistontulkintaprosessia, jossa loppujen lopuksi maahanmuuttajataustaan liittyvät tekijät näyttäytyvät ensisijaisesti yksittäisinä ja erillisinä toisistaan, kuten esimerkiksi kielitaito omana osa-alueenaan. Pysin tutkijana ja haastattelijana sensitiivisyyteen myös tutkittavien tulkintoja kohtaan sekä itsestään, että ympäröivästä maailmasta. Opiskelijat itse tuntuivat identifioivan itsensä koulutuksen nimien mukaisesti maahanmuuttajiksi, mihin liitettiin erilaisia kokemuksia. Valmentavaa koulutusta pidettiin hyvänä koulutuksena juuri ”meille maahanmuuttajille”, mikä on nähdäkseni melko neutraali oman aseman tunnistava ilmaisu, mutta yksi haastateltava kuvaili olevansa ”kylästäynyt olemaan maahanmuuttaja”, jota ei nähdä elämäntilanteestaan ja suomen kielen taidon puutteestaan tasaveroisena yhteiskunnan jäsenenä. Tämän perusteella maahanmuuttajataustan tunnustaminen ihmisen elämään vaikuttavana tekijänä on tärkeää asemaan liittyvien rakenteellisten epäkohtien tunnistamisen ja purkamisen vuoksi (esim. Teräs ym. 2010; Alitolppa-Niitamo 2004; Suárez-Orozco & Suárez-Orozco 2000), mutta tärkeää on myös välttää asioiden selittämistä yksinkertaistetusti taustaan perustuen (esim. Alitolppa Niitamo 2004). Näiden näkökulmien välillä olen pyrkinyt tasapainoilemaan haastateltavia kunnioittaen.

Tutkittavien kunnioittamiseen liittyy myös heidän arvokkuutensa säilyttäminen (Eskola & Suoranta 1998). Ajoittain tuntui haastavalta analysoida luottamuksellisesti kerrottuja henkilökohtaisia ja koskettaviakin kertomuksia tutkimuksellisen analyttisesti. Persoonalliset tarinat ikään kuin redusoituvat tutkimusaineistoksi, jolloin yhteys alkuperäisiin tarinoihin ja henkilöihin vaarantuu. Informanttien tarinoiden kertominen ja heidän äänensä kuuluviin tuominen on yksi narratiivisen tutkimuksen vahvuuksista, mutta samalla on riski, että tarinat tulevat hyödynnetyksi tai esitetyksi epäarvokkaalla tavalla. (ks. Hänninen 2010, 174; Hänninen 2008.) Pysin parhaani mukaan säilyttämään jokaisen yksilön ja heidän tarinansa arvokkuuden tässä tutkielmassa, vaikka jouduinkin asettamaan ne tutkimuksen kohteeksi. Yksi keino arvokkuuden säilyttämisessä on ollut tutkimukseen

osallistuneiden henkilöiden näkeminen monitahoisina yksilöinä, joilla on oma historiansa ja siihen perustuva identiteetti. Koin kohtaamiset opiskelijoiden kanssa merkityksellisinä myös henkilökohtaisella tasolla, enkä vain tutkijana, mikä kuvaa arvostustani heitä kohtaan. Olen pyrkinyt kertomaan haastateltavien kokemuksista mahdollisimman rehellisesti, mutta yksityisyyttä suojellen ja jättämällä sensitiivisimmät sisällöt tutkimusraportista pois. Yksi tutkimuksen tekoon liittyvistä suurimmista ristiriidoista onkin tarkan raportoinnin ja toisaalta yksilön suojelemisen vaatimus (Becker 1970, 86). Spradleyn (1979) ohjetta noudattaen olen pitänyt tärkeimpänä haastateltavien oikeuksien toteuttamista. Toivon tarjonneeni haastatelluille opiskelijoille mahdollisuuden oman elämän pohdintaan sekä oman äänen avoimeen esiin tuomiseen mielekkäällä tavalla (ks. Hänninen 2010, 127; Hänninen 2008).

10 Pohdinta ja johtopäätökset

Tavoitteena tässä tutkimuksessa oli luoda monipuolinen kuva vähän tutkitusta maahanmuuttajille suunnatusta valmentavasta koulutuksesta siellä opiskelevien näkökulmasta ja siellä opiskelevien ihmisten urapolun etenemisestä Suomessa. Tarkoitus oli myös tuoda lisäelementtejä keskusteluun maahanmuuttajataustaisten koulutuksesta sekä (korkea)koulutuksen saavutettavuudesta Suomessa erityisesti opiskelijoiden näkökulmasta. Kokonaisuudessaan prosessi on tarjonnut lisää aiempaa tutkimusta tukevaa tietoa näistä aiheista. Kohtaamiset haastateltavien kanssa ovat olleet myös henkilökohtaisesti merkittäviä kokemuksia, jotka ovat avartaneet ymmärrystäni heidän kokemuksistaan suomalaisessa koulutusjärjestelmässä ja yhteiskunnassa. Lopputuloksena on laaja ja monitahoinen katsaus aikuisten maahanmuuttajien urapolkuihin Suomessa ammattikorkeakouluun valmentavan koulutuksen kontekstissa.

Tutkimustulosten perusteella haastateltavat ovat kykeneviä toimijoita, joiden urapolkua rajoittivat enimmäkseen ulkoiset itsestä riippumattomat tekijät. Usealla henkilökohtaiset toimintatavat ja asenteet olivat rakentavia, ja valmentava koulutus tuki tulevaisuuden urapolkutavoitteita, mutta nykyiset tarjolla olevat väylät päästä kiinni korkeakoulututkintoon olivat osalle melko haastavia tai vaivalloisia esimerkiksi pääsykoejärjestelmän ja/tai puutteellisen suomen kielen koulutuksen tarjonnan vuoksi (ks. esim. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016). Perinteisen opiskeluelämänvaiheen ohittaneet, kuten esimerkiksi

perheenäidit tai sen jo kokeneet korkeakoulutetut tarvitsevat joustavia keinoja koulutukseen ja työhön kiinni pääsemiseen.

Osalle Suomeen muutto on avannut mahdollisuuksia urapolulla, kun taas jotkut joutuvat tekemään kompromisseja urapolullaan. Jokaisella on henkilökohtainen tulkinta omasta elämäntilanteestaan, kokemuksistaan ja mahdollisuuksistaan. Merkittävä kaikkien haastatteluissa esiin noussut asia oli, että kaikki valmentavan koulutuksen opiskelijat kokivat enemmän tai vähemmän stressiä ja osa jopa uupumusta opintojen takia itsessään, tai sen yhdistämisestä työn tekoon ja/tai perhe-elämään (ks. Åkerblad 2014). Tähän tulisi kiinnittää erityistä huomiota koulutusta järjestettäessä tämän kohderyhmän kohdalla. Siirtymävaiheet voivat olla erittäin raskaita, koska muutokset ovat suuria ja vieraalla kielellä kommunikointi on kuormittavaa (ks. esim. Suárez-Orozco & Suárez-Orozco 2001). Etenkin perheellisten kohdalla tuki perheen ja opiskelun yhdistämiseen esimerkiksi joustavien opiskelumuotojen ja lastenhoitoavun muodossa on tärkeää.

Alitolppa-Niitamon (2004) maahanmuuttajataustaisten nuorten koulumenestykseen vaikuttavien tekijöiden mallin ja Kouvon ym. (2011) opintouraan vaikuttavien tekijöiden mallin tavoin tämän tutkielman tulokset kuvaavat urapolkuihin vaikuttavia tekijöitä monimuotoisesti. Tässä tutkielmassa ilmenee urapolun rakentumisen monimutkaisuus, mikä on olennaista edellä mainituissa malleissa. Eri tasoilla olevat tekijät yksilöllisistä yhteiskunnallisiin vaikuttavat kuhunkin yksilöön omalla tavallaan (Alitolppa-Niitamo 2004). Toisaalta on myös tekijöitä, joiden voi ajatella koskettavan koko tutkielman kohderyhmää, kuten esimerkiksi suomen kielen koulutuksen tarjonta ja laatu. Yhteiskuntamme tämänhetkinen olemus ilmenee toisaalta tasa-arvoon pyrkivänä ja turvallisena ympäristönä, mutta toisaalta haastavana paikkana monelle maahanmuuttajalle löytää mielekkäällä tavalla paikka työmarkkinoilta. Vaikka Suomessa nähtiin hyvänä asiana runsaat koulutusmahdollisuudet, reitit koulutukseen ja työelämään näyttäytyivät toisaalta osittain pitkinä ja tehottomina myös tässä tutkimuksessa (ks. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016).

Tämän tutkielman myötä on muodostunut tietoa valmentavan koulutuksen opiskelijoiden kokemuksista, mutta tutkimus herätti myös paljon kysymyksiä, joihin voisi vastata lisätutkimuksella. Yksi jatkotutkimusidea olisi tarkastella opiskelijoiden urapolkua vastavassa kontekstissa pitkittäisotteella. Tässä tutkimuksessa ei valitettavasti ollut mahdollisuutta tällaiseen resurssisyydestä. Valmentavan koulutuksen opiskelijat elävät

potentiaalisesti suurten muutosten aikaa, joten olisi kiintoisaa ja tärkeää seurata, miten opiskelijoiden käy tulevaisuudessa. Saavatko he tutkinto-opiskelupaikan? Miten he suoriutuvat opinnoissaan ja tulevaisuuden työelämässä? Joiltain osin Lepolan (2017) raportti vastaakin kysymyksiin kouluttautumisesta ja työllistymisestä valmentavan koulutuksen jälkeen. Tarvittaisiin kuitenkin laadullista pitkittäistutkimusta maahanmuuttajien urapoluista, jotta pystyttäisiin vielä tarkemmin seuraamaan yksilöllisiä koulutuspolkuja sekä työllistymisen tapoja ja niihin vaikuttavia tekijöitä. Hyödyllistä olisi ollut myös päästä kiinni yksilöllisiin tarinoihin ilman niputtamista tyyppitarinoiksi tai yhdeksi opiskelijaryhmäksi, mikä ei ollut mahdollista tässä tutkimuksessa anonymiteetin säilyttämisen vuoksi. Vastaavan tutkimuksen toteuttaminen pienemmällä haastateltavien määrällä ja syvällisellä yksilöllisellä otteella toisi vielä tarkemmin esiin tämän viiteryhmän heterogeenisuutta ja urapolkuun vaikuttavien tekijöiden suhteita toisiinsa yksilön elämässä.

Toimijuuden tarkastelun näkökulmasta keskeistä oli huomata sen tarkastelun hyödyllisyys urapolkututkimuksessa (ks. Biesta & Tedder 2007, 132). Tässä tutkielmassa toimijuus toimi ikään kuin näkökulmana, jonka kautta analyysiä tehtiin, mutta myös käsitteenä, joka kuvasti urapolkuun vaikuttavaa osa-aluetta, yksilön toimintaa suhteessa ulkoisiin rakenteisiin ja vaikuttimiin. Lisäksi toimijuus kuvasti Alitolppa-Niitamon (2004) mallin tavoin suodatinta, jonka kautta eri vaikuttimet vaikuttavat urapolkuun. Yksilön toiminnan ja ulkoisten rakenteiden suhdetta pyrittiin tuomaan esiin tarkastelemalla urapolkuun vaikuttavia tekijöitä eri tasoilla, ja niiden näyttäytymistä yksilön elämässä tyyppitarinoiden muodossa. Toimijuutta tarkastelemalla esiin nousivat haastateltavien vahvuudet oman elämän suunnittelussa sekä sitoutumisessa sosiaali- ja terveysalalle, ja toisaalta ulkoisten rakenteiden luomat haasteet, kuten korkean tason suomen kielen opetuksen vähäinen tarjonta. Jatkotutkimuksen näkökulmasta olisi kiinnostavaa vertailla toimijuutta alakohteisesti. Tämän tutkimuksen haastateltavat olivat pääsääntöisesti hyvin sitoutuneita sosiaali- ja terveysalalle, kuten Niemisen (2011) tutkimuksen sairaanhoitajat (ks. Eteläpelto ym. 2013). Miten jonkun toisen alan, kuten esimerkiksi kaupan alan valmentavan koulutuksen opiskelijoiden urapolku ja toimijuus rakentuvat? Viimeisenä jatkotutkimusideana ehdotan urapolun tarkastelua sukupuolen kautta. Tässä tutkimuksessa äidin rooli näyttäytyi keskeisenä urapolkuun vaikuttavana tekijänä. Vaikka aineiston pienestä koosta johtuen varsinaisia tulkintoja sukupuoleen liittyen ei voida tehdä, on kiinnostavaa, että tässä tutkielmassa vain naiset nostivat esiin rooliaan äitinä ja vanhempana, minkä myötä muodostui äitien tyyppitarina.

Kotoutumiskoulutuksen tavoitteena olevaan yhteiskunnan tasaveroisena jäsenenä toimimisen mahdollistamiseen on tämän tutkimuksen perusteella vielä jonkin verran matkaa. Pääsääntöisesti tämän tutkimuksen opiskelijat eivät kokeneet olevansa tasa-arvoisessa asemassa enemmistöväestön kanssa pyrkiessään opiskelemaan korkeakouluihin. Opiskelijavalintajärjestelmän tarkastelu tästä näkökulmasta olisi tärkeää. Pääsykoekäytäntöjen ja opiskelijavalintojen uudelleen järjestely esimerkiksi kielitaitovaatimusta höllentämällä sisäänpääsyvaiheessa ja kieliopintojen tarjoamista osana tutkinto-opiskelua ovat jo esiin nousseita vaihtoehtoja (ks. Lepola 2017; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017b, 14). Tällainen joustavuus on tärkeää etenkin henkilöille, joilla on jo aiempaa osaamista, jota ei kuitenkaan pääse toteuttamaan suomalaisilla työmarkkinoilla ilman suomalaista tutkintoa tai täydennyskoulutusta. Myös mahdollisuus lisätä vähitellen suomenkielisiä kursseja englanninkielisessä tutkinto-ohjelmassa *additional*-mallin mukaisesti voisi tarjota joillekin mahdollisuuden oppia suomen kieltä korkeakoulutuksen sisällä enemmän (ks. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017b, 14). Tarpeeksi vaativien suomen kielen kurssien tarjonta on tärkeää tälle kohderyhmälle kokonaisuutena, ja etenkin korkeakoulutason osajille (ks. Laine 2016). Vaativien suomen kielen kurssien tarjontaa voisi olla tulosten mukaan enemmänkin saatavilla sekä korkeakoulutuksessa että sen ulkopuolella. Tällöin valmentavaan koulutukseen ei myöskään valuisi ainoastaan vaativamman suomen kielen koulutuksen tarpeessa olevia (ks. Lepola 2017).

Joustavuuden ja erilaisten koulutusmuotojen lisäämisen käänköpuolena on, että koulutuskirjon kasvu tuntuu tekevän koulutusjärjestelmästä monimutkaisen, jossa sattumalla on yhä useampi rooli yksilöiden urapoluilla. Herää kysymys, miten vaihtoehtoja ja joustoa koulutusjärjestelmässä voisi lisätä niin, että kokonaisuus ja vaihtoehdot olisivat hahmotettavissa myös juuri Suomeen saapuneelle. Lepola (2017) nostaakin esiin erilaisten opiskelijoiden tarpeiden huomioimisen laadukkaan ohjauksen muodossa. Tässä tutkielmassa etenkin TE-palveluiden ja -kouluttajien toiminnalla oli ollut merkitystä urapolun suunnan ja etenemisen kannalta niin hyvässä kuin pahassakin. Yksilöllisesti räätälöidyn ohjauksen lisäksi koulutuksen järjestämisessä olisi tärkeää kiinnittää huomiota koulutus- ja siirtymäjärjestelmään kokonaisuutena, kuten Holopainen ym. (2017) toteavat. Koulutus- ja siirtymäjärjestelmä ei ole kuitenkaan irrallinen muista olemassa olevista yhteiskunnallisista käytännöistä, kuten esimerkiksi oleskelulupiin, kansalaisuuden saamiseen ja

sosiaali-etuksiin liittyvistä menettelytavoista, jotka ovat merkityksellisiä asioita maahanmuuttaneiden urapolun etenemisen kannalta Suomessa.

Kaiken kaikkiaan koulutuksen ja palvelujen tavoitteena on vapauttaa yksilöt hyödyntämään potentiaaliaan suomalaisilla työmarkkinoilla. Maahanmuuttajien hitaina ja tehottomina nähdyt reitit koulutukseen ja työelämään ovat kuitenkin huolettaneet Suomen kasvatuksen ja koulutuksen hallintoa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016). Uuden kielen oppimista erityisesti korkealla vaatimustasolla on tosin vaikea nopeuttaa. Lisäksi muuttuvassa maailmassa ei voida enää tuudittautua yhdelle alalle kouluttautumisen riittävyyteen, vaan yhä laajemmin edellytetään kykyä elinikäiseen oppimiseen ja jatkuvaan osaamisen kehittämiseen (esim. Eteläpelto ym. 2013). Tehokkuuteen ohjaava aatemaailma ei aina kuitenkaan näyttäydy yksiselitteisesti ainoastaan päättäjien toiveena, joka perustuu resurssien säästämiseen. Nopea pääsy koulutukseen sekä työelämään on monen, etenkin aikuisen maahanmuuttajan, rehellinen toive. Tämänkin tutkielman perusteella suurella osalla aikuisopiskelijoista oli tavoitteena päästä nopeasti töihin ja ensisijaisesti oman alan mielekkääseen työhön. Eri asia on, tarjotaanko tähän aitoja mahdollisuuksia, ja mitä ihmisiltä vaaditaan tähän päästäkseen. Toivottavasti jatkossa Suomessa pystytään hyödyntämään erilaisilla taustoilla ja resursseilla varustettujen maahanmuuttaneiden osaamista entistä paremmin, sekä tarjoamaan räätälöityjä koulutusratkaisuja yksilöllisiin koulutus-tarpeisiin.

11 Lähteet

Abbas, T. (2010). The Home and the School in the Educational Achievements of South Asians, *Race Ethnicity and Education*, 5 (3), 291-316.

Aineistonhallinnan käsikirja. (2017). *Kvalitatiivisen datatiedoston käsittely*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietokirjasto [verkkajulkaisu]. Saatavilla: <http://www.fsd.uta.fi/aineistonhallinta/fi/kvalitatiivisen-datan-kasittely.html> Viitattu: 20.7.2017.

Alitolppa-Niitamo, A. (2004). Somali youth in the context of schooling in metropolitan Helsinki: a framework for assessing variability in educational performance, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 30:1, 81-106.

Atkinson, P. & Delamont, S. (2006). Rescuing narrative from qualitative study. *Narrative Inquiry*, 16 (1), 164-172.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. Teoksessa V. S. Ramachaudran (toim.), *Encyclopedia of human behavior*, (4). New York: Academic Press. 71-81.

Becker, H. (1970). *Sociological Work – Method and Substance*, Chicago: Alan Lane The Chicago Press.

Biesta, G.J.J. & Tedder, M. (2007). Agency and Learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39 (2), 132-149.

Ecclestone, K. (2007). An identity crisis? The importance of understanding agency and identity in adult's learning. *Studies in the Education of Adults*, 39 (2). 121-131.

Elder, G. H. Jr. (1998). Life course and human development. Teoksessa Damon, W. & Lerner, R. M. (toim.) *Handbook of child psychology. 1: Theoretical models of development*. New York: Wiley. 939-991.

Elder, G. H., Jr., Johnson, M. K., & Crosnoe, R. (2003). The emergence and development of life course theory. Teoksessa J. T. Mortimer & M. J. Shanahan (toim.), *Handbook of the life course*. New York: Kluwer. 3-19.

Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. & Vastamäki, J. (2010). Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 3. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45-65.

Evans, K. (2007). Concepts of Bounded Agency in Education, Work, and the Personal Lives of Young Adults. *International Journal of Psychology*, 42 (2), 85–93.

Friborg, O., Hjemdal, O., Rosenvinge, J.H., & Martinussen, M. (2003). A new rating scale for adult resilience: What are the central protective resources behind healthy adjustment? *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 12 (2), 65- 76.

Giddens, A. (1984). *The constitution of society*. Berkeley: University of California Press.

Goodson, I. (1997). Representing teachers. *Teaching and Teacher Education*, 13 (1), 111– 117.

Heikkinen, H.L.T. (2002). Narratiivisuus- ei yksi vaan monta tarinaa. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, & L. Syrjälä. (toim). *Minussa elää monta tarinaa: Kirjoituksia opettajuudesta*. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Heikkinen, H.L.T. (2010). Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen*

teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin (3. uud. ja täyd. p.). Jyväskylä: PS-Kustannus.

Hillmert, S. & Jacob, M. (2010). Selections and social selectivity on the academic track. A life-course analysis of educational attainment in Germany. *Research in Social Stratification and Mobility*, 28 (1), 59–76.

Hitlin, S., & Elder, G. H. (2007). Time, self and the curiously abstract concept of agency. *Sociological Theory*, 25 (2), 170–191.

Holopainen, J., Kalalahti, M. & Varjo, J. (2017). ”Mun tehtävä on tukea ja esittää kysymyksiä ja kulkea rinnalla” – asiantuntijoiden näkemyksiä maahanmuuttajataustaisten nuorten siirtymisestä toiselle asteelle. *Kasvatus*, 48 (3), 203–216.

Huotelin, H. (1992). *Elämäkertatutkimuksen metodologiset ratkaisut: Esimerkkitapauksena ”Koulutuksen merkitystä etsimässä” -projektin menetelmälliset valinnat*. Joensuun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia.

Hänninen V. 1996: Tarinallisuus ja terveystutkimus. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti*, 1999: 33, 109-118.

Hänninen, V. (2008) Narratiivisen tutkimuksen eettiset haasteet. Teoksessa Pietilä, A. & Länsimies-Antikainen, H. (toim.). *Etiikka monitieteisesti. Pohdintaa ja kysymyksiä*. Kuopio: Kuopion yliopisto, 121–137.

Hänninen, V. (2010). Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PSkustannus, 160–178.

Kalalahti, M., Varjo, J., Zacheus, T., Kivirauma, J., Mäkelä, M., Saarinen, M. & Jahnukainen, M. (2017). Maahanmuuttajataustaisten nuorten toisen asteen koulutusvalinnat. *Yhteiskuntapolitiikka*, 82 (1), 33-44.

Komonen, K. (2001). Ammatillisen koulutuksen keskeyttäminen osana yksilön elämäntulkua. *Nuorisotutkimus*, 19 (3), 4–23.

Kouvo, A., Stenström, M.-L. Virolainen, M. & Vuorinen-Lampila, P. (2011). *Opintopoluilta opintourille. Katsaus tutkimukseen*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusselosteita 42.

Kuusela J., Etelälahti A., Hagman Å., Hievanen R., Karppinen K., Nissilä L., Rönnerberg U. ja Siniharju M. (2008). *Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus. Tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistämisestä*. Helsinki: Opetushallitus.

Kärkkäinen, K. (2011). Maahanmuuttajien integraatiosta. Teoksessa J. Lasonen & J. Ursin (toim.) *Koulutus yhteiskunnan muutoksissa: Jatkuvuuksia ja katkoksia*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 268-281.

Laal, M. (2011). Lifelong learning: what does it mean? *Journal of Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 28, 470-474.

Lahelma, E. (2003). Koulutusteiden risteysasemilla: pysyvyyksiä ja muutoksia nuorten suunnitelmissa. *Kasvatus* 34 (3), 230–242.

Laine, T-M. (2016). International Degree Students. A survey of studying, working and living in Turku. *Migration Studies C* 28 – Institute of Migration (Siirtolaisinstituutti).

Laki ammattikorkeakoululain muuttamisesta. 1601/2015. (2015). <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2015/20151601> Viitattu 28.12.2017.

Laki terveydenhuollon ammattihenkilöistä annetun lain muuttamisesta. 1659/2015. (2015). <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2015/20151659> Viitattu 29.12.2017.

Laki yliopistolain muuttamisesta. 1600/2015. (2015). <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2015/20151600> Viitattu 28.12.2017.

Lepola, L. (2017). *Ammattikorkeakoulujen maahanmuuttajille järjestämä korkeakouluopintoihin valmentava koulutus vuosina 2010-2017*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

Liebkind, K. (2000). Kun kulttuurit kohtaavat. Teoksessa Liebkind, K. (toim.), *Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa*. Helsinki: Gaudeamus. 13-27.

Martikainen, T. & Haikkola, L. (2010). Johdanto: Sukupolvet maahanmuuttotutkimuksessa. Teoksessa Martikainen, T. & Haikkola, L. (toim.), *Maahanmuutto ja sukupolvet*. Helsinki: SKS, 9-34.

Martikainen, T., Saari M. & Korkiasaari, J. (2013). Kansainvälinen muuttoliike ja Suomi. Teoksessa Martikainen, T. Saukkonen, P. & Säävälä, M. (toim.), *Muuttajat: Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta*. Helsinki: Gaudeamus, 23–54.

Martikainen, T., Saukkonen, P. & Säävälä M. (2013). Johdanto: Suomi muuttuu kun Suomeen muutetaan. Teoksessa Martikainen, T., Saukkonen, P. & Säävälä, M. (toim.), *Muuttajat: Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta*. Helsinki: Gaudeamus, 13–19.

Martin, M. (2002). Suomen kielen oppijasta sen käyttäjäksi. Teoksessa S. Laihiala-Kankainen, S. Pietikäinen & H. Dufva (toim.) *Moniääninen Suomi – Kieli, kulttuuri ja identiteetti*. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 39–53.

Mehtäläinen, J. (2001). Joustavat koulutusväylät ja uranvalinta. Osaraportti 1. Koulutusväylän valinta ja ensimmäinen lukuvuosi toisella asteella. *Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A 12:2001*.

Metropolia (2018). *Valmentavasta valmiiksi -kehittämishanke. Maahanmuuttajien valmentavien opintojen kehittämishanke korkeakoulutuksessa*. [verkojulkaisu]. Saatavilla: <http://www.metropolia.fi/tutkimus-kehittaminen-ja-innovaatiot/hankkeet/valmentavasta-valmiiksi/> Viitattu 23.2.2018.

Metsämuuronen, J. (2010). Pitkittäisaineiston analyysin menetelmällisiä näkökulmia.

Teoksessa Niemi, E.K & Metsämuuronen, J. (toim.), *Miten matematiikan taidot kehittyvät? Matematiikan oppimistulokset peruskoulun viidennen vuosiluokan jälkeen vuonna 2008*. Koulutuksen seurantaraportit 2010:2. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.

Mäkinen, J., Olkinuora, E. & Lonka, K. (2002). Orientations to studying in Finnish higher education. Comparison of study orientations in university and vocational higher education. Teoksessa E. Pantzar (toim.), *Perspectives on the age of the information society*. Tampere: Yliopistopaino, 51–59.

Niemi, A. (2015). *Erityisiä koulutuspolkuja? Tutkimus erityisopetuksen käytännöistä peruskoulun jälkeen*. Helsingin yliopisto.

Nieminen, S. (2011). *Kuulumisen politiikkaa: Maahanmuuttajasairaanhoitajat, ammatikuntaan sisäänpääsy ja toimijuuden ehdot*. Acta Universitas Tamperensis 1625. Tampere: Tampere University Press.

Nori, H. (2011). Keille yliopiston portit avautuvat? Tutkimus suomalaisiin yliopistoihin ja eri tieteenaloille valikoitumisesta 2000-luvun alussa. *Turun yliopiston julkaisuja, sarja C*, 309.

Opetushallitus (2012). *Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2012:1. Juvenes Print - Tampereen yliopistopaino Oy.

Opetusministeriö (2008). Suomen koulutusjärjestelmä kansainvälisessä vertailussa. Opetusministeriön politiikka-analyysjä 2008:4. Helsinki.

Opetusministeriö (2009a). *Opetusministeriön maahanmuuttopoliittiset linjaukset*. Opetusministeriön julkaisuja 2009:48. Saatavilla: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/opm48.pdf?lang=f> Viitattu 12.10.2016.

Opetusministeriö (2009b). *Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia 2009-2015*. Opetusministeriön julkaisuja 2009:21. Saatavilla: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/77777/opm21.pdf?sequence=1> Viitattu: 12.10.2016.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2012). *Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016. Kehittämissuunnitelma*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1. http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/asiakirjat/Kesu_2011_2016.fi.pdf. Viitattu 4.12.2016.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2016). *Maahanmuuttajien koulutuspolut ja integrointi – kipupisteet ja toimenpide-esitykset*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:1. Saatavilla: http://www.cimo.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/79521_okm1.pdf Viitattu 1.3.2016.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2017a). *Maahanmuuttajien koulutus*. Saatavilla: <http://minedu.fi/maahanmuuttajien-koulutuksen-kehittaminen> Viitattu 24.2.2017.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2017b). *Maahanmuuttajien koulutuspolut ja integrointi – kipupisteet ja toimenpide-esitykset II*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:5. Saatavilla: <http://minedu.fi/documents/1410845/4240776/okm5.pdf/c8ba5aef-5038-4be0-80fd-80d75a00f8e7> Viitattu 22.12.2017.

Parkkonen, V., Metsänen, R., Wernick, E., Linkola, J. & Nenonen-Andersson, B. (2011). Ammattikorkeakouluopintoihin valmentavan matkassa. Teoksessa M. Laasonen & P. Keränen (toim.), *Puurtajasta uranuurtajaksi. Uusia väyliä maahanmuuttajien korkeakouluopintoihin ja urakehitykseen* (s. 24–33). Helsinki: Metropolia ammattikorkeakoulu, kulttuuri ja luova ala.

Penttinen, L. & Falck, H. (2007). Mutkia opintopolulla: Keskeyttämistä harkitsevien ohjaustarpeet ja haettu ohjaus. Teoksessa M. Lairio & M. Penttilä (toim.) *Opiskelijälähtöinen ohjaus yliopistossa*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 37–67.

Pirinen, T. (toim.) (2015). *Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Koulutuksen saavutettavuuden ja opiskelun aikaisen tuen arviointi*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 17:2015.

Polkinghorne D. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J.A. Hatch & R. Wisniewski. (toim.), *Life history and narrative*. London: Falmer, 5-23.

Pulkkinen, L. & Caspi, A. (toim.) (2002). *Paths to successful development. Personality in the life course*. Cambridge University Press.

Raffe, D. (2008). The concept of transition system. *Journal of Education and Work*, 21 (4), 277-296.

Ranto, S. (2008). *Maahanmuuttajataustaiset koulutustilastoissa*. Tilastoja 2008:1. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus.

Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.

Saarinen, T., Vaarala, H., Haapakangas, E-L & Kyckling, E. (2016). *Kotimaisten kielten koulutustarjonta korkeakouluopiskelijoille*. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylä 2016.

Salmela-Aro, K. (2008). Motivaatio ja hyvinvointi elämän siirtymissä. *Psykologia*, 5, 374–379.

Shanahan, M. J. (2000). Pathways to Adulthood in Changing Societies: Variability and Mechanisms in Life Course Perspective. *Annual Review of Sociology*, 26, 667-692.

Shumilova, Y., Cai, Y. & Pekkola, E. (2012). *Employability of International Graduates Educated in Finnish Higher Education Institutions*. VALOA-project, Career Services, University of Helsinki. Saatavilla: <http://www.helsinki.fi/urapalvelut/valoasurvey/pubData/source/VALOA09.pdf> Viitattu 28.12.2017.

Siivonen, P., Snellman, J. & Isopahkala-Bouret, U. (2013). Kerronnallisuus, kontekstuaalisuus ja historiallisuus opettajien elämäkertatutkimuksessa. *Kasvatus & Aika*, 7 (2) 20–31.

Sinkkonen, H. (2007). *Kadonneet pojat: monitapaustutkimus ESY-poikien kompleksisesta koulu-urasta ja elämäntilasta*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Spradley, J.P. (1979). *The Ethnographic Interview*. New York, NY: Harcourt Brace Jovanich College Publisher.

Suárez-Orozco, M.M and Suárez-Orozco, C. (2000). Some conceptual considerations in the interdisciplinary study of immigrant children. Teoksessa Trueba, E.T. and Bartolomé, L.I. (toim.), *Immigrant Voices: In Search of Educational Equity*. New York: Rowman and Littlefield, 17–35.

Suárez-Orozco, C. and Suárez-Orozco, M.M. (2001). *Children of Immigration*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Sutela, H. & Larja, L. (2015). *Ulkomaalaistaustaisessa väestössä paljon korkeasti ja paljon matalasti koulutettuja* [verkkajulkaisu]. 2.11.2015. Helsinki: Tilastokeskus. Saatavilla: http://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/art_2015-11-02_002.html Viitattu 28.12.2017.

Syrjälä, L. (2001). Tarinat ja elämäkerrat tutkimuksessa. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin*. PS: -kustannus, Jyväskylä, 203-217.

Teräs, M. (2012). Intercultural Space as Transitional Space: 2 movements, transformations and dialectical relations. *Research in Comparative and International Education*, 7 (4), 505–515.

Teräs, M., Lasonen, J. & Sannino, A. (2010). Maahanmuuttajien lasten siirtymät koulutukseen ja työelämään. Teoksessa Martikainen, T. & Haikkola, L. (toim.), *Maahanmuutto ja sukupolvet*. Helsinki: SKS, 85-109.

Thomson, R., Bell, J., Holland, J., Henderson, S., McGrellis, S. & Sharpe, S. (2002). Critical moments: Choice, chance and opportunity in young people's narratives of transition. *Sociology*, 36 (2), 335–354.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2009). *Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyt-täytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi*. Saatavilla: <http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf> Viitattu 14.3.2018.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Saatavilla: http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf Viitattu 14.3.2018.

Vanttaja, M. (2002). *Koulumenestyjät. Tutkimus laudaturylioppilaiden koulutus- ja työ-urista*. Suomen Kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 8. Väitöskirja.

Vuokila-Oikkonen, P., Janhonen, S., Nikkonen, M. (2001). Kertomukset hoitotieteellisen tiedon tuottamisessa: Narratiivinen lähestymistapa. Teoksessa Janhonen, S., Nikkonen, M. (toim.), *Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä*. Porvoo: WSOY.

Vuorinen, P. & Valkonen, S. (2003). *Ammattikorkeakouluun vai yliopistoon? Korkea-koulutukseen hakeutumisen orientaatiot*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusselosteita 18.

Vähäsantanen K. & Eteläpelto A. (2011). Vocational teachers' pathways in the course of a curriculum reform. *Journal of Curriculum Studies*, 43 (3), 291-312.

Välimaa, J., Fonteyn, K., Garam, I., van den Heuvel, E., Linza, C., Söderqvist, M., Wolff, J.U. & Kolhinen, J. (2013). *An Evaluation of International Degree Programmes in Finland. Publications of the Finnish Higher Education Council*, 2:2013. Saatavilla <http://karvi.fi/publication/evaluation-international.degree-programmes-finland/> Viitattu 28.12.2017.

Walther, A. (2006). Regimes of youth transitions. Choice, flexibility and security in young people's experiences across different European contexts. *Young*, 14 (2), 119-139.

Åkerblad, L. (2014). *Epävarmuuden tuolla puolen. Muuttuvat työmarkkinat ja prekaari toimijuus*. Publications of the University of Eastern Finland Dissertations in Social Sciences and Business Studies No 73.

Åkerblad, L. (2015) Hämmennystä ja reittivalinnan vaikeutta – prekaari toimijuus. Teoksessa Kauppila, P. A., Silvonen J. & Vanhalakka-Ruoho, M. (toim.) *Toimijuus, ohjaus ja 91 elämänkulku*. Itä-Suomen yliopisto, 129–144.

Liite 1

Haastattelurunko

Taustatiedot (Käydään läpi suullisesti)

Ikä

Sukupuoli

“Oma”/Vahvin kieli

Kotimaa/Maat, joissa asunut kauiten ennen Suomessa asumista

Koulutusohjelma, johon haen valmentavien opintojen pohjalta:

Haastattelujen teemat sekä mahdolliset muut kysymykset

- **(Koulutus)tausta yleisemmin:**

- Kerro vähän elämästäsi ja koulutuksestasi ennen valmentavia opintoja.
- Kuinka kauan olet asunut Suomessa? Miten/Miksi/Kenen kanssa muutit Suomeen (esim. perheen yhdistäminen, opiskelu, työ, pakolaisuus..)?
- Millaista koulunkäyntisi/opiskelusi on ollut ennen Suomeen saapumista? *Mitä kouluja olet käynyt/kuinka kauan/minkä tasoinen koulutus/missä olet suorittanut nämä opinnot?* Entä Suomeen saapumisen jälkeen? Miten kuvailisit opintomenestystäsi tähän saakka?
- Vanhempien koulutustausta? Mitä perheesi ja lähipiirisi ajattelevat koulutuksesta yleensä?

- **Valmentavaan koulutukseen hakeutuminen:**

- Miten ja miksi päädyit opiskelemaan
 - *valmentavaan koulutukseen?*
 - *juuri tätä alaa (/opiskelemaan tietyssä koulutuksessa)?*
 - *tässä oppilaitoksessa?*

- Mitkä asiat vaikuttivat päätökseesi? (perhe, ystävät, työllisyysnäkymät, halu korkeakouluun, palkka, oma aiempi ammattitaito, omat taidot ja so-pivuus alalle..)
- Miten sait tietoa tästä koulutuksesta? Etsitkö itse/kertoiko joku?
- Oletko saanut ohjausta; minkälaista?
- Oliko mielessä mitään muuta vaihtoehtoa?
- Millainen valintaprosessi oli?

- **Koulutuksessa opiskelu:**
 - Millainen kokemus tämä koulutus on ollut tähän mennessä? Hyvää ja huo-noa/Haastavaa ja helppoa koulutuksessa/koko prosessissa? Oletko ollut tyytyväinen?
 - Millainen on tavallinen opiskelupäivä?
 - Miltä korkeakouluopiskelu suomen kielellä vaikuttaa? Minkälainen mer-kitys suomen kielellä opiskelulla sinulle on?
 - Minkälainen käsitys sinulla on työllistymisestä ja ammateista alalla, jolle tähtäät?
 - Ovatko uudet tiedot opiskelu- ja ammattialasta vastanneet odotuksiasi?

- **Koulutuksen merkitys:**
 - Millainen merkitys
 - *koulutuksella* sinulle on ylipäänsä?
 - Entä millainen merkitys *korkeakoulutuksella* on sinulle?
 - Entä tällä *valmentavalla koulutuksella* ja toivottavasti *tulevalla koulutusohjelmallasi*?
 - Näetkö tämän koulutusvaiheen keskeisenä siirtymävaiheena (kohti kor-keakouluopintoja)?
 - Tämä valmentava koulutushan on Suomessa varsin uusi mahdollisuus - mitä ajattelet siitä, että näitä koulutuksia järjestetään?

- **Tulevaisuus:**
 - Mitä ajattelet tulevista pääsykokeista? Onko koulutus antanut hyvät eväät pääsykokeisiin
 - Tunnetko olevasi valmis opiskeluun?

- Millaisia tavoitteita sinulla on tulevaisuudessa koulutuksen ja työelämän suhteen? Mietitkö jo esim. jatkokoulutusta?
- Entä muut tulevaisuuden tavoitteet ja haaveet?

- **Koonti:**

- Miten kiteyttäisit koulutuspolkusi tähän pisteeseen asti? Mitkä vaiheet ovat olleet sinulle tärkeimpiä/suurimpia/parhaita/huonoimpia?
- Lopuksi: kiitos paljon vastauksistasi – olisiko vielä jotain lisättävää/tarkennettavaa, mitä haluat sanoa?

Liite 2

TUTKIMUSSUOSTUMUS

Tutkin pro gradu -työssäni siirtymää korkeakouluun. Tarkastelen aihetta maahanmuuttajille suunnatussa ammattikorkeakouluun valmentavassa koulutuksessa opiskelevien opiskelijoiden näkökulmasta.

Tutkimusaineisto hankitaan haastattelemalla, ja haastattelut kestävät keskimäärin noin 1 h. Haastattelut tallennetaan äänittämällä ja ne puretaan tekstimuotoon. Tutkimusraporteissa voidaan esittää esimerkkejä aineistosta. Haastatteluun osallistuneiden henkilöllisyyteen tai tunnistamiseen liittyviä tietoja ei esitetä missään yhteydessä. Haastatteluaineisto käsitellään ja säilytetään ehdottoman luottamuksellisesti. Tutkimusaineistoa käsitteleviä henkilöitä sitoo vaitiolovelvollisuus. Haastatteluun osallistuminen on vapaaehtoista.

Suostun haastatteluun ja annan luvan haastatteluaineiston tutkimuskäyttöön.

kyllä ☐ ei ☐

Päiväys..... /.....

Haastateltavan allekirjoitus
ja nimenselvennös

Haastattelijan allekirjoitus
ja nimenselvennös

Lisätietoja tutkimuksesta:

Emilia Heikkilä Yleisen ja aikuiskasvatustieteen opiskelija, Helsingin yliopisto
emilia.ak.heikkila@helsinki.fi
0443065888

Yliopistonlehtori Janne Varjo
janne.varjo@helsinki.fi
0503182205

Kiitos osallistumisesta!